

Numero 2, 2022

F Studi *sulla*
FORMAZIONE

Open Journal of Education



Studi sulla formazione

Open Journal of Education

ANNO XXIV, 2-2022

ISSN 2036-6981 (online)

PRESIDENTE E FONDATORE

Franco Cambi

DIRETTORE SCIENTIFICO

Alessandro Mariani

COMITATO SCIENTIFICO INTERNAZIONALE

Massimo Baldacci (Università di Urbino), Paul Belanger (Università di Montréal), Armin Bernhard (Università di Bolzano), Winfried Böhm (Universität Würzburg), Davide Bridges (University of Cambridge), Mario Caligiuri (Università della Calabria), Mirela Canals Botines (Universitat de Vic), Mauro Ceruti (IULM), Cristian Casalini (Boston College), Enrico Corbi (Università di Napoli), Carmela Covato (Università di Roma), Antonia Cunti (Università di Napoli), Marco Antonio D'Arcangeli (Università di L'Aquila), Monica Ferrari (Università di Pavia), Maurizio Fabbri (Università di Bologna), Massimiliano Fiorucci (Università di Roma 3), Mario Gennari (Università di Genova), Marco Giosi (Università di Roma 3), Teresa González Aja (Università di Madrid), Sofia Gavriilidis (Aristotle University of Thessaloniki), Budd Hall (University of Victoria), Iryna Kojut (University of Poltava), Elena Madrussan (Università di Torino), Anna Lazzarini (Università di Bergamo), Pierluigi Malavasi (Università di Milano), Emiliana Mannese (Università di Salerno), 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), 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), Giancarla Sola (Università di Genova); Giuseppe Spadafora (Università della Calabria), Flavia Stara (Università di Macerata), Maura Striano (Università di Napoli), Maria Sebastiana Tomarchio (Università di Catania).

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 †, Flavia Bacchetti (Università di Firenze), Gaetano Bonetta (Università di Chieti), Lamberto Borghi †, Egle Becchi †, Gaetano Bonetta (Università di Chieti), Enzo Catarsi †, Giacomo Cives †, Enza Colicchi †, Giacomo Cives †, Mariagrazia Contini (Università di Bologna), Michele Corsi (Università di Macerata), Duccio Demetrio (Università di Milano), Liliana Dozza (Università di Bolzano), Rita Fadda (Università di Cagliari), Remo Fornaca†, 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), Francesco Mattei (Università di Roma 3), Paolo Orefice (Università di Firenze), Franca Pinto Minerva (Università di Foggia), Anna Rezzara (Università di Milano Bicocca), Luisa Santelli Beccegato (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 †, Ignazio Volpicelli (Università di Roma Tor Vergata), Simonetta Ulivieri (Università di Firenze), Carla Xodo Cegolon (Università di Padova)

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 © 2022 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 **5**

DOSSIER - La scuola italiana dopo la pandemia

| | |
|--|----|
| GIAMBATTISTA BUFALINO, <i>(Ri)generare la scuola. Per una transizione green e culturale</i> | 7 |
| ROSSELLA CERTINI, CHRISTIAN DI STEFANO, <i>Relazioni fragili: dalla scuola dell'accoglienza alla comunicazione virtuale. Come sono cambiati i significati delle zarole e delle emozioni nell'epoca post Covid</i> | 13 |
| SANDRA CHISTOLINI, MATTEO VILLANOVA, <i>Il cambiamento della scuola secondo il paradigma dell'outdoor education per la rinascita della persona</i> | 27 |
| GIUSEPPE DE SIMONE, MICHELE DOMENICO TODINO, <i>Ripensare le visite didattiche dopo la pandemia</i> | 33 |
| COSIMO DI BARI, <i>Servizi educativi 0-6 e digitale, dopo la pandemia: riflessioni pedagogiche</i> | 41 |
| GIOVANNA FARINELLI, <i>Mihi cordi (est): Università e "dovere di connessione"</i> | 51 |
| JUAN CARLOS MANZANARES TRIQUET, DAVIDE CAPPERUCCI, <i>El aprendizaje basado en juegos como revulsivo didáctico para mejorar la competencia comunicativa en el aula de lengua extranjera: una revisión de la literatura</i> | 59 |
| ROBERTO TRAVAGLINI, <i>La pluralità funzionale e formativa del modello della ricerca-azione</i> | 68 |
| GENNARO BALZANO, <i>Il ruolo del digitale a scuola dopo la pandemia. Verso una scuola 4.0</i> | 87 |
| ZORAN LAPOV, <i>Alunni d'origine immigrata nella scuola post-pandemica: tra servizi e buone pratiche</i> | 93 |

ARTICOLI

| | |
|---|-----|
| SUSANNA BARSOTTI, <i>About Antonio Rubino's Viperetta: coming-of-age novel and "imagining machine"</i> | 99 |
| PAOLA BASTIANONI, <i>Come sostenere le fragilità genitoriali in istituzioni residenziali?</i> | 113 |
| VALERIA CAGGIANO, ANTONIO RAGUSA, <i>Leadership and Emotions. Lessons from Sant'Ignazio de Loyola and Martha Nussbaum</i> | 123 |
| TOMMASO FRATINI, <i>Minori vittime di abuso: la relazione educativa d'aiuto nell'infanzia</i> | 131 |
| MARCO GIOSI, <i>Goethe e la Bildung, tra arte, natura ed educazione</i> | 141 |
| IRYNA KOHUT, ROSSELLA CERTINI, <i>Realization of the "Care in Education" Concept in Relations with Children and Teaching Staff During the Implementation of the "Writing for Inclusion" Project</i> | 151 |

| | |
|---|-----|
| CHIARA LEPRI, <i>Fairy tales and abandonment between symbolism and reality:persistence and rewritings</i> | 161 |
| INTERVENTI | |
| FRANCO CAMBI, <i>Demiro Marchi storico della pedagogia</i> | 173 |
| ANTONIO SANGERMANO, <i>Le devianze giovanili: la teologia della forza</i> | 179 |
| MARGINALIA E RICORDI | 185 |
| FRANCO CAMBI, <i>Tre Noterelle 2022!</i> | 189 |
| FRANCO CAMBI, <i>Attualità e valore della laicità... aperta. Qualche riflessione</i> | 195 |
| FRANCO CAMBI, <i>Ricordo di Enza Colicchi</i> | |
| RECENSIONI | 197 |
| NORME REDAZIONALI PER I COLLABORATORI DELLA RIVISTA | 207 |

Editoriale

Si, va riconosciuto che stiamo vivendo una crisi d'epoca, plurale e radicale al tempo stesso, tra pandemia ancora in corso, guerra ai confini dell' Europa e sempre più planetaria nelle intenzioni, economia anch'essa in crisi per l'aumento dei prezzi delle energie e per gli effetti inflazionistici sempre più presenti, poi diffondersi di nuove povertà, di tensioni sociali e politiche sempre più allarmanti (vedi Brasile!), patologie dei comportamenti e giovanili e adulti e, forse, altro ancora. Una crisi quindi che inquieta e preoccupa e che reclama forti e decise contromisure a livello sia politico, sociale e culturale. Sul fronte culturale ci sta davanti il compito di riappropriarsi del nostro futuro e di riaffermarne il valore e la necessità: un futuro di cittadinanza democratica integrale, che proprio l'agenzia-scuola deve tener alto come proprio impegno e modello. Una scuola però anch'essa chiamata a ripensarsi in toto, offrendosi come luogo di formazione integrale delle giovani generazioni: mettendo al centro uguaglianza e competenze, professionalità e qualità, merito e cura-di-sè. Una scuola complessa ma organica sulla quale disponiamo un ricco fascio di modelli e riflessioni orientative (e che proprio qui a Firenze stiamo preparando un Manifesto, crediamo, utile e significativo, in particolare rispetto alla sua proposta di operatività scolastica).

Non è un caso che il numero della rivista si apra con una serie di interventi riflessivi sulla scuola "dopo la pandemia" e che ci guidano a ripensarla nel suo identikit articolato e sinergico, tenendo fede ai principi democratici e culturali che oggi la devono connotare e i cui elementi-guida abbiamo già qui sopra ricordati. Sono voci diverse e che sviluppano aspetti diversi del fare-scuola oggi ma che esigono che il sistema-scuola si ripensi e si organizzi in modo rinnovato sotto lo stemma del suo ruolo attuale: esser garante attiva di coscienza democratica a ogni livello. Formando "menti ben fatte" e cultura sempre più personalizzata e coscienza personale in progress. Una scuola che tra autonomia e saperi e formazione si faccia garante di una processo formativo per tutti e di qualità e di merito (e di cui proprio la scuola deve farsi agenzia di "fioritura" possibile). E i diversi autori di questo settore vanno veramente ringraziati per l'impegno dedicato a queste loro riflessioni.

Seguono poi, come d'uso nella rivista, interventi e note più settoriali, ma anche di forte spessore problematico (come l'idea di laicità o la violenza giovanile), e poi ricordi

di colleghi e approfondimenti del loro pensiero, tutte annotazioni rivolte a tener alto lo stemma della rivista nella sua identità polimorfa e riflessiva, a cui seguono alcune recensioni che invitano a confrontarsi con vari problemi attuali. In modo da testimoniare così la ricchezza della ricerca-in-educazione che va salvaguardata sì oggi ma ancor più domani (proprio per il suo profilo incerto e problematico) come vessillo di quella società resa democratica proprio anche e soprattutto per l'opera della scuola e dei suoi insegnamenti di vario tipo, come già Dewey ebbe a ricordarci, in un altro momento di profonda crisi europea, nel 1916!, nel suo capolavoro, ancora tutto da rileggere e ripensare, *Democrazia e educazione*, che deve restare ancora e a lungo un vero testo-guida in pedagogia!

La Direzione

Dossier - La scuola Italiana dopo la Pandemia

(Ri)generare la scuola. Per una transizione green e culturale

GIAMBATTISTA BUFALINO

Ricercatore di Pedagogia generale e sociale - Università di Catania

Corresponding author: giambattista.bufalino@unict.it

Abstract. The COVID-19 health emergency has refocused attention on the dynamic interconnections between global societies, human systems, and the environment, relaunching the need to “move toward” new existential and living models that are increasingly compatible with environmental sustainability. The school is the place of choice for the consolidation of awareness and the design of virtuous learning paths that can guide cultural change from the perspective of ecological and cultural transition. As a result, education for sustainability has become both a cultural challenge and an educational priority. The article critically examines the concept of ‘ecological transition’ as a pedagogical category capable of reflecting fractures and continuities, transformations and persistences in order to guide new generations to assume the consciousness of “earthly destiny community” and redesign habitus in everyday life. The contribution emphasizes the strategic role of green leadership processes as transformative vectors for activating pathways of innovation and change in educational institutions from an ecological standpoint.

Keywords. Ecological transition - sustainability education - green leadership - school - ecology

La recente crisi sanitaria ha posto una rinnovata attenzione alle interconnessioni esistenti tra società globali, sistemi umani e ambiente, sviluppando una più sensibile coscienza pubblica e politica in riferimento ai temi della conservazione della biodiversità, della transizione ecologica, della lotta ai cambiamenti climatici. La *krisis* ha rilevato debolezze strutturali e inasprito diseguaglianze sociale e – al di là delle risposte immediate e tangibili – ha risollevato interrogativi profondi sulle finalità intrinseche dell’educazione, sulla necessità di elaborare prospettive ermeneutiche originali riguardo alle questioni ambientali più dibattute e sull’ineludibile esigenza di pensare a modalità di sviluppo in grado di influire in profondità su riferimenti culturali e criteri di giudizio.

La crisi ambientale, nel suo essere distruttrice degli ecosistemi e dei suoi esseri viventi, interpella un'idea ecologica "profonda"¹, visioni "biocentriche" ed "ecocentriche"² che veicolano una concezione olistica del creato in cui tutto è interdipendente, in ragione di approcci che tengano in considerazione la complessità dei problemi dell'impatto ambientale con la conseguente necessità di uno sviluppo sostenibile.

Di fronte alle sfide poste dai problemi globali, la capacità di decidere e agire è strettamente correlata ai processi di apprendimento e di formazione lungo tutto l'arco della vita. La scuola rappresenta il luogo d'elezione per il consolidarsi di una coscienza ecologica, per formare alla cittadinanza globale e per la progettazione di percorsi di apprendimento di comportamenti virtuosi che possano orientare il cambiamento culturale nella prospettiva della transizione ecologica e culturale. L'educazione alla sostenibilità diviene dunque una sfida culturale e una priorità educativa.

Dagli esordi dell'*Educazione Ambientale* negli anni Settanta in cui veniva primariamente ribadita la necessità di conservazione delle risorse del pianeta, l'interesse per la "questione ecologica" è visibilmente avanzato a livello globale, grazie ad una lunga e articolata evoluzione politica e normativa, con il passaggio successivo in *Educazione allo sviluppo sostenibile*. L'educazione alla sostenibilità e allo sviluppo sostenibile ha come finalità quella di raggiungere nuovi modelli di sviluppo umano attuabili a lungo termine che mirano al miglioramento del livello di vita delle future generazioni e che si muovono secondo una prospettiva multi dimensionale integrando dimensioni etiche, socioculturali ed ecologiche³.

In questi recenti anni si sono moltiplicati i programmi, le misure politiche e le iniziative civico-imprenditoriali messe in atto per promuovere il tema della sostenibilità ambientale, che riguardano obiettivi concreti nel solco dell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile delle Nazioni Unite, o ancor più recentemente, del Piano *Next Generation EU*. L'Italia, tramite la legge costituzionale dell'11 febbraio 2022 n.1, con le modifiche agli articoli 9 e 41 della Costituzione, ha previsto la tutela dell'ambiente, della biodiversità e degli ecosistemi nell'interesse delle future generazioni, favorendo una svolta in chiave sostenibile nel tentativo di rispondere ai cambiamenti climatici che stanno modificando in maniera sostanziale le nostre abitudini e stili di vita.

Queste linee programmatiche presentano significative ricadute progettuali nella sfera dei contesti d'istruzione, ad esempio, con l'introduzione dell'insegnamento trasversale dell'*Educazione civica* (Legge 92/2019) o con il più recente Piano per la transizione ecologica e culturale della scuola *RiGenerazione Scuola*⁴: iniziative finalizzate ad indirizzare le diverse discipline alla comprensione di quale contributo possano generare, in termini di conoscenze, abilità e competenze, per supportare la cosiddetta transizione *green*.

¹ A. Næss, A. *Ecology, community and lifestyle: Outline of an ecosophy*, Cambridge, Cambridge University Press, 1989.

² P. Pagano, Antropocentrismo, biocentrismo, ecocentrismo: una panoramica di filosofia ambientale in «*Energia, ambiente e innovazione*», 50, 2(2004), pp. 72-86.

³ I. Liodice, *Investire pedagogicamente nel paradigma della sostenibilità*, in «*Pedagogia Oggi*», 16, 1 (2018), pp. 105-114; M. Tomarchio, G. D'Aprile, V. La Rosa, *Natura Cultura: Paesaggi oltreconfine dell'innovazione educativo-didattica*. FrancoAngeli, Milano, 2019. *The Facets of Sustainability as a Pedagogical Proposal: Insights from school and educational services*, in «*Formazione & Insegnamento*», 19, 1 (2021) [Special Issue]

⁴ MIUR (2021). *Piano per la transizione ecologica e culturale delle scuole*, <https://www.miur.gov.it>, ultima consultazione 01 novembre 2022.

In particolare, il Piano *RiGenerazione Scuola* si propone di accompagnare in maniera sistemica le istituzioni scolastiche italiane nell'attuazione dei percorsi di educazione allo sviluppo sostenibile, apportando una rigenerazione dei saperi, dei comportamenti, delle infrastrutture al fine di contribuire a formare nelle nuove generazioni una mentalità autenticamente ecologica. Superando il concetto di resilienza, il Piano promuove processi rigenerativi in direzione di un nuovo modo di abitare che guardi "lontano" nel tempo e nello spazio, attraverso la progettazione di attività didattico-formative indirizzate allo studio e alla tutela dell'ambiente, la promozione di comportamenti virtuosi e di abitudini e stili di vita più etici, la modifica delle infrastrutture fisiche e digitali con l'aumento di spazi verdi nelle scuole, la realizzazione di nuovi percorsi formativi lavorativi in ottica *green*. In linea con i principi del Piano, è compito delle istituzioni scolastiche orientare il cambiamento culturale nella prospettiva della transizione ecologica, accogliendo l'impegno etico e educativo per costruire un futuro nel segno di uno sviluppo sostenibile nelle sue molteplici dimensioni sociali, economiche e ambientali⁵.

Non ci limiteremo a ripercorrere le salienti tappe che hanno riguardato la necessità di una svolta realmente sostenibile in grado di rispondere adeguatamente alle emergenze che interessano le nostre società, quanto proporre alcune questioni cogenti ancora irrisolte che intercettano livelli differenti di riflessività e azione.

Nonostante la diffusa sensibilità alle questioni ambientali esistono ancora sfide che si collocano a più livelli: l'educazione alla sostenibilità o la cosiddetta "pedagogia ecologica"⁶ sono state spesso definite in maniera riduttiva e scarna a discapito del loro importante contenuto, semplice e complesso allo stesso tempo, poiché risulta difficile interpretare e incolonnare questo nuovo sapere all'interno di una gamma di conoscenze preconfezionate e standardizzate, spesso confuso con un approccio scienziata, economista o addirittura sentimentale. La natura interdisciplinare, sistemica dell'educazione allo sviluppo sostenibile supera i canoni di una tradizionale disciplina, assumendo più propriamente la valenza di matrice valoriale trasversale che va coniugata con le discipline di studio per evitare superficiali e improduttive aggregazioni di contenuti teorici e per sviluppare processi di interconnessione tra saperi disciplinari ed extra disciplinari. Inoltre, sono ancora scarsamente diffusi approcci istituzionali in cui la sostenibilità sia incorporata a tutti i livelli e che prevedano modelli di gestione che tengano conto degli impatti a livello ambientale, sociale ed economico di tutte le attività. Un'altra questione riguarda la formazione dei docenti e degli educatori impegnati attivamente sul terreno dell'educazione alla sostenibilità: spesso spinti da un senso di responsabilità etica nei confronti delle generazioni future lamentano una mancata formazione e supporto in particolare per quanto riguarda lo sviluppo di approcci interdisciplinari o di pedagogie attive, elementi che qualificano la formazione delle cosiddette *green skills* in senso non-superficiale e non-meramente nozionistico⁷.

⁵ T. Giovanazzi, *RiGenerazione Scuola: Un Piano per orientare l'educazione alla transizione ecologica*, «Formazione & insegnamento», 20, 1(2022), pp. 127-135.

⁶ L. Mortari, *Educazione ecologica*. Bari, Laterza, 2020.

⁷ European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, *Education for environmental sustainability: policies and approaches in European Union Member States: final report*, Bruxelles, Publications Office of the European Union, 2022.

Più in generale, la realizzazione di un Agenda dello sviluppo sostenibile presenta elementi di complessità e problematicità potenzialmente riconducibili all'idea stessa che l'educazione allo sviluppo sostenibile sia il prodotto e il vettore delle forze di globalizzazione caratterizzate da tendenze strumentali e deterministiche. Ciò si genera in quanto l'approccio dominante che orienta le politiche (anche scolastiche) sulla sostenibilità è spesso caratterizzato dal paradigma della modernizzazione ecologica, che individua nel *solo* mercato e nella innovazione tecnologica i pilastri attorno ai quali costruire future strategie di transizione, non mostrando, peraltro, elementi di discontinuità rispetto ai modelli di sviluppo del passato. Con specifico riferimento ai processi formativi, si intravede una implicita tendenza all'omogeneizzazione e alla standardizzazione di categorie globali di significato che offrono diverse "costruzioni" e soluzioni prescrittive in tema di "sviluppo sostenibile" e che riducono lo spazio concettuale per l'autodeterminazione, l'autonomia e per le modalità alternative di sviluppo del pensiero. Secondo una prospettiva educativa trasformativa, l'elevazione a priori di un particolare percorso o destinazione corre il rischio di occultare visioni alternative che, per quanto controverse, non dovrebbero essere svantaggiate, in quanto i "nuovi" apprendimenti significativi sono generati da dissonanze create dall'esposizione a una vasta gamma di prospettive, modellate da conoscenze pregresse e da prospettive culturali divergenti. In tale direzione, l'educazione alla sostenibilità non può ridursi a un set di competenze da acquisire, predeterminate e prescritte, attraverso l'elaborazione di una particolare Agenda o di percorsi formativi conformi alle aspirazioni di un ristretto gruppo di esperti o di un gruppo di interesse che definiscono le agende politiche e controllano le opportunità di finanziamento, e che devono essere trasferite alle future generazioni secondo logiche trasmissive e con propri codici comunicativi⁸. In ragione di una prospettiva emergente e più transazionale, o trasformativa, la conoscenza e la comprensione sono co-costruite all'interno di un contesto sociale di riferimento. In tale direzione, la finalità assunta da un'autentica educazione alla sostenibilità è quella di coinvolgere gli studenti in domande fondative sulle modalità in cui gli esseri umani e le altre specie vivono su questa Terra, valorizzando modalità che consentano agli individui e alle comunità di affrontare tali questioni in maniera relativamente autonoma e secondo prospettive fondate sul contesto, al fine di promuovere l'impegno dei cittadini nei confronti dei problemi sociali e ambientali attraverso una più attiva partecipazione ai processi decisionali. L'educazione alla sostenibilità ambientale non può riguardare la mera riproduzione sociale, ma anche – e forse soprattutto – la capacità di criticare e "trascendere" le norme sociali, i modelli di comportamento e gli stili di vita incoraggiando norme e prassi alternative, senza modalità prescrittive o autoritarie. Questo sfondo di significato consente di porre al vaglio critico il concetto di "transizione ecologica", quale categoria pedagogica capace di riflettere e riassumere fratture e continuità, trasformazioni e persistenze per poter guidare le nuove generazioni a assumere la coscienza di "comunità di destino terrestre"⁹ e riprogettare gli *habitus* nel quotidiano¹⁰. La transizione ecologica trova una legittimazione pubblica tanto da riscuotere un consenso grani-

⁸ Cfr. B. Jickling, A. E. J. Wals, *Globalization and Environmental Education: Looking beyond sustainable development* in «*Journal of Curriculum Studies*», 40, 1 (2008), pp. 1-21

⁹ M. Ceruti, F. Bellusci, *Abitare la complessità. La sfida di un destino comune*, Milano- Udine: Mimesis, 2020

¹⁰ M.P. Malavasi (a cura di), *Un patto educativo per l'ecologia integrale. Il Villaggio per la Terra*, Pensa Multi-Media, Lecce-Rovato, 2019.

tico, nonostante si configuri quale concetto incerto nelle sue declinazioni, che prevede idee, posture, e prassi anche radicalmente diverse. In particolare, si ricorre alla categoria di ‘transizione’ per descrivere una fase in cui si vanno abbandonando certe condizioni senza riuscire ancora a realizzare passaggi definitivi verso un’età nuova; la transizione rivendica la capacità di riflettere e riassumere fratture e continuità, trasformazioni e persistenze in una processualità dinamica ambivalente, che diviene un campo di tensione tra forze diverse, spesso conflittuali, quando non antagoniste. La dimensione transitoria costitutiva del *prender forma* va dunque valorizzata ed enfatizzata per cogliere il confine mobile o dinamico tra continuità e rottura. Tutto ciò chiama in causa la necessità di promuovere approcci transdisciplinari centrati sullo studente, cambiamenti organizzativi all’interno delle istituzioni scolastiche e nuovi patti educativi di comunità che veicolino i valori della responsabilità e corresponsabilità, della cooperazione e della partecipazione e della solidarietà verso la cura della casa comune. Concepire la transizione in modo “de-territorializzato” significa pensare a soluzioni *one size fits all* (una va bene per tutti) che non sono capaci di riconoscere le differenze individuali e la capacità di autodeterminazione dei singoli (e futuri) cittadini e di comunità. Un’autentica formazione ecologica deve poter consentire la trasformazione dei pensieri e creare condizioni affinché i giovani si costituiscano come soggetti politici¹¹, ovvero attivisti che hanno a cuore le questioni ambientali e la cura del pianeta Terra e che attivino processi di leadership partecipata e diffusa. Qui il termine “leadership” include una visione più ampia non limitata al ruolo o alla funzione di chi esercita formalmente posizioni di responsabilità o di potere, e in ottica diffusa, riguarda la capacità potenziale di guidare e promuovere cambiamenti in ottica *green*. Ciò consente lo sviluppo di reti enattive di promozione della sostenibilità¹², di cui la scuola è parte integrante, attraverso pratiche di cittadinanza attiva e impegno civico collettivo, capaci di costruire un mondo dotato di senso, di significati collettivi e condivisi e di fondare nuove identità e comunità. Questo movimento va oltre la funzione istruttiva legata alla distribuzione delle informazioni e si colloca all’interno di una cornice pedagogica ed etica che nutre tutto l’agire e lavora per la formazione di un’identità collettiva nuova e globale, coerente con il pensiero sostenibile orientata da un’etica della cura.

¹¹ H.A Giroux, *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Granby, Bergin & Garvey, 1988.

¹² D. Francesconi, *Reti enattive, sviluppo sostenibile e impegno civico. Il caso di FridaysForFuture* in «Pedagogia Oggi», 19,2(2021), pp. 116-123.

Relazioni fragili: dalla scuola dell'accoglienza alla comunicazione virtuale. Come sono cambiati i significati delle parole e delle emozioni nell'epoca post Covid¹

ROSSELLA CERTINI

Associata di Pedagogia Generale e Sociale – Università degli Studi di Firenze

Corresponding author: rossella.certini@unifi.it

CHRISTIAN DISTEFANO

Dottorando di Ricerca – Università degli Studi di Firenze

Corresponding author: christian.distefano@unifi.it

Abstract. There are already many writings on how much the Covid19 pandemic has affected relationships and interpersonal communication. School has been one of the main players in this problematic and painful context, leaving many doubts about the quality of learning and relationships, increasingly conditioned by technological and virtual tools. There is already a lot of literature on this issue, but there remains the essential task of continuing to reflect on the future of our school which is struggling to find credibility, especially from a social and educational point of view. Is the school able, today, to respond to the new frailties that have arisen in the phases of the “non-dialogue” imposed by medical isolation? Are there margins for recovery to restore the etymological and narrative centrality of the word linked to emotions and dialogue? Does addressing issues such as “Educational care”, “solidarity”, “welcome”, “mutual knowledge” still have a constructive and phenomenological value for the school and the many activities that should develop within it? Many educational projects have moved in this direction: experimenting with new techniques and practices of inclusion and interpersonal relationships, to rediscover the value of closeness and mutual knowledge. The Erasmus KA2 WIN (Writing for Inclusion) project is about to end, after a two-year course, characterized by the virtual teaching imposed by the pandemic and the primary schools involved, students and teachers, have experimented with digital storytelling as a tool for establishing relationships “a distance” and reflect on the quality of learning. This article reconstructs and attempts a qualitative assessment of two years of “virtual” writings dedicated to school inclusion, conducted by 4 European primary schools, to highlight the lights and shadows of an experiment conducted exclusively at a distance.

Keywords. school - distance learning - educational relationship - educational care - European project

*... e mentre all'interno della città la popolazione moriva,
fuori la terra veniva devastata dalla guerra.
(Tucidide, Le Storie, Libro II)*

1. «Spillover»

Il nostro è un tempo traumatico e la recente emergenza sanitaria mondiale ha segna-

¹ I paragrafi 1-2 sono stati scritti da Rossella Certini; i paragrafi 3-4 scritti da Christian Distefano.

to, storicamente e materialmente, un «prima» e un «dopo». Il COVID ha risvegliato il senso del «limite» che, per molto tempo, avevamo rimosso dalle nostre vite e che i Greci, in verità, ci avevano insegnato a rispettare ed anche a temere. Per i Greci il dolore e la morte fanno parte della natura degli uomini e gli dèi non possono sollevare gli esseri umani da questa sorte certa, per la quale sono stati creati. Gli abitanti dell'Olimpo possono accompagnare, aiutare, confortare il viaggio terreno di ogni umano, ma non potranno mai intercedere presso la morte: ciascuno dovrà un giorno recedere di fronte al proprio *limite*.

«Per questo i Greci chiamano gli uomini *mortali* (*brotoi, thnetoi*) e gli contrappongono agli dèi, gli immortali (*athánatoi*) la cui condizione rappresenta il limite che l'uomo non può valicare» (Galimberti, 2005, p. 390). Ma l'uomo è portato a dimenticare il proprio *limite* e di fronte alle grandi catastrofi che ciclicamente affliggono la specie umana, egli percepisce la propria impotenza come una punizione ed un problema che chiedono una risoluzione in tempi brevissimi. In verità la storia ci racconta come intere generazioni e popoli già evoluti e colti abbiano dovuto fare i conti con l'incapacità di circoscrivere e interpretare catastrofi virali di vasta portata, utilizzando l'isolamento come unica strategia immediata e di buon senso.

Già Tucidide, nelle sue *Storie*, ci ha raccontato della peste di Atene del 430 a.C. Uomini arsi dalla febbre, piegati dal dolore e dalla sete; il corpo indebolito e la mente offuscata dalla sofferenza; costretti a morire isolati o assistiti miseramente da familiari già a loro volta contagiati (Tucidide, 2005). Le epidemie e le pandemie hanno una storia millenaria e ancor prima del racconto sulla peste di Atene, sappiamo che il faraone Ramses V è morto a causa di una epidemia di vaiolo perché dall'analisi della sua mummia appare il volto contraffatto dalle piaghe della terribile malattia. E ricordiamo, inoltre, come dieci giovani, che abitavano in Firenze nel 1348, decisero di lasciare la città toscana e si rifugiarono in campagna per sfuggire alla terribile epidemia di peste.

«Dico adunque che già erano gli anni della fruttifera incarnazione del Figliuolo di Dio al numero pervenuti di milletrecentoquarantotto, quando nella egregia città di Fiorenza, oltre a ogn'altra italica bellissima, pervenne la mortifera pestilenza: la quale, per operazion de' corpi superiori o per le nostre inique opere da giusta ira di Dio a nostra correzione mandata sopra i mortali, alquanti anni davanti nelle parti orientali incominciata, quelle d'numerabile quantità de' viventi avendo private, senza ristare d'un luogo in uno altro continuandosi, verso l'Occidente miserabilmente s'era ampliata» (Boccaccio, 1956, p. 5). E dal momento che la città non ebbe alcun giovamento da quei rimedi che medici e speciali avevano consigliato e messo in opera – anzi, «l'appiccicarsi ad uno ad uno» fece aumentare la paura e le credenze popolari legate a maledizioni e malefici – l'unico rimedio si rivelò l'isolamento assoluto rispetto alla vita cittadina. «Uomini e donne abbandonarono la propria città, le proprie case, i lor luoghi e i loro parenti e le lor cose, e cercarono l'altrui o almeno il lor contado affinché l'ira di Dio non gli colpisse dentro le mura di Fiorenza» (Id., p. 4). Boccaccio sostiene che neppure tra parenti vi era umanità e pietà e spesso gli ammalati e i bisognosi venivano abbandonati anche dalla propria famiglia. Le donne non si radunavano più di fronte alle case dei defunti per recitar preghiere e litanie e pochi erano coloro – «a quattro o a sei chierici» – che accompagnavano il feretro durante le esequie. Fuggire, isolarsi, frapporre tra i corpi sani e quelli malati una distanza importante e sicura, che non permettesse al Virus di sterminare intere comuni-

tà e città.

Dal Medioevo, passando dall'età Moderna fino al XIX Secolo e al terzo Millennio, la storia dell'uomo è caratterizzata da episodi pandemici che hanno decimato la popolazione e hanno spinto la ricerca scientifica, *in primis* quella legata alla medicina e alla farmacologia, verso frontiere sempre più avanzate. Le malattie infettive, i virus, i batteri sono ovunque e l'interesse primario di scienziati e studiosi è comprendere come si diffondono le pandemie virali e di scoprire come le variabili umane ed animali possono intervenire a modificare il processo di contaminazione e diffusione². Ma c'è di più e lo sappiamo bene. La recente pandemia da Coronavirus-Sars 19 ha creato effetti nocivi sull'umanità non solamente a livello sanitario, ma – oserei dire *in primis* – per quanto riguarda le relazioni umane. Il COVID ha provocato una *interruzione* nel quotidiano vivere di ogni persona. Non esiste popolo o nazione che ne sia stato esente e a livello planetario giungono notizie sulla difficoltà che ciascun individuo – soprattutto i più giovani – ha avuto nel mantenere vive le amicizie, gli affetti, il dialogo e tutte le attività sociali e culturali che solitamente caratterizzano la vita di ogni persona.

L'isolamento si è rivelato il farmaco più efficace per creare quel cordone sanitario necessario per vanificare gli effetti nocivi della pandemia, ma questo ha creato altri notevoli disagi e difficoltà (più o meno gravi) legati alla solitudine forzata e al misconoscimento della socialità dell'essere umano.

Già Aristotele, nel IV secolo a. C., aveva sottolineato la dimensione sociale dell'essere umano, una dimensione centrale per la formazione della propria identità, che assume un aspetto solido e allo stesso tempo aperto e poliedrico, in virtù delle relazioni che ogni persona riesce ad instaurare con l'alterità (Aristotele, 2000). Da tempo sappiamo che l'uomo possiede un «cervello sociale» e che «lo stare insieme» è parte centrale per la crescita e lo sviluppo armonioso del *logos* e del *pathos*, ma la storia del Nuovo Millennio si è aperta con una nuova pandemia che ha imposto a tutti quanti una solitudine inaspettata. Questo non significa che la post-modernità abbia dissolto (anziché decostruito) il senso della comunità sociale come riferimento alla *polis*, ma ci stiamo trovando di fronte a nuovi paradigmi che hanno messo al centro della vita dell'uomo nuovi miti e nuove tradizioni nascenti (Franzini, 2019).

È una tensione costante tra epoche diverse che si sono caratterizzate per l'esercizio del pensiero attorno a questioni di natura ontologica e per l'avvento della tecnica che, da strumento di indagine e di lavoro, sta rischiando di tramutarsi nel *fine* della scienza (e quindi a sua volta in *ontos*) (Spitzer, 2013), rileggendo il rapporto mezzi e fini come problema epistemologico e antinomico.

La questione è comunque complessa e attraverso questa meta-categoria che investe oggi la totalità (o quasi) dell'esperienza umana siamo chiamati ad interpretare la qualità dell'esistente e dell'esistenza dell'odierna società post-Covid, filtrata e gestita, per buona parte dai nuovi *devices* tecnologici, da *internet* e dalle varie piattaforme *social*, che ci hanno aiutato, sicuramente, ad evitare le derive più estreme dell'isolamento nel biennio 2019-2021, ma che hanno sensibilmente compromesso le relazioni inter-personali. La

² Se è vero che un predatore attacca e uccide la propria preda dall'esterno, un agente patogeno lavora – solitamente – in maniera diversa: colpisce e distrugge la propria preda dall'interno. Può accadere che l'agente patogeno faccia il salto di specie, dall'animale all'essere umano (*spillover*) mutando il proprio assetto genetico e causando conseguenze non conosciute e imprevedibili, proprio in virtù di questa mutazione improvvisa (Quammen, 2012).

scuola è stata colpita da questa situazione anche se per i giovanissimi e gli adolescenti il mondo virtuale risulta essere una realtà tutt'altro che estranea e impraticabile. La natura delle interazioni sui *social media* rende le parole e il linguaggio più immediati e fruibili, ma ne ha compromessa la natura e la semantica, a cominciare dalle accezioni più semplici: così la scuola «in presenza» si è trasformata in «*remote lessons*», rinunciando non solamente al processo di educazione emotiva che la riguarda da sempre, ma costruendo, a livello planetario, un nuovo vocabolario anglofono, accettato ed utilizzato da tutti.

2. DAD, cura educativa e nuove fragilità

Come tutti sappiamo nel marzo 2020 la pandemia da Corona Virus-SARS 19 ha interrotto l'istruzione in tutto il mondo, in ogni scuola di ordine e grado, nelle università e nei centri di formazione. Tutte le informazioni e gli insegnamenti sono continuati *on line* e, in alcuni casi, in modalità ibrida, in base alle disposizioni interne dei diversi istituti. Abbiamo dovuto «improvvisare» corsi e insegnamenti a distanza, perfezionando tecniche per noi docenti inusuali (per formazione e vocazione), ponendo al centro del problema l'uso di una tecnica rinnovata ai fini dell'apprendimento e dell'educazione. Una didattica senza relazione diretta, senza rapporto Io-Tu, senza la presenza fisica e vivibile dell'altro. Il nostro corpo è diventato «schermo» e molto del reciproco vissuto si è ridotto ad un dato informatico, tante volte messo in crisi da una connessione più o meno di qualità.

«Questa modalità didattica è al centro di un ampio dibattito che vede riproposta la dicotomica distinzione fra *Apocalittici e Integrati*, dove gli apocalittici considerano la nuova tecnologia come una barbarie foriera solo di distruzione, mentre gli integrati la vedono come una benedizione e un'opportunità adeguata ad una società digitalizzata che si fonda prevalentemente su esperienze virtuali piuttosto che su esperienze *off line*. Naturalmente la verità sta nel mezzo, ovvero in un corretto atteggiamento critico che considera la didattica implicata dal Covid-19, come una “soluzione” d'emergenza e non come una teoria dell'istruzione compiutamente pensata nella sua complessità educativa» (Sarsini, 2020, p.9).

Sono già state pubblicate delle ricerche in merito ai risultati e alla qualità della «didattica a distanza» e gli esiti non sono confortanti, a cominciare dal fatto che più di un quarto degli studenti delle scuole interpellate, non hanno potuto accedere agevolmente e con regolarità alla didattica *on line*³. Molti risultano essere gli studenti che non hanno avuto un'esperienza positiva con la DAD (scarso interesse, distrazione, difficoltà negli apprendimenti di base, isolamento emotivo, ecc...) e in mancanza di una vera e propria *realtà emotiva* si è assistito ad un crescente senso di disagio e spaesamento che ha coinvolto migliaia di studenti, ma anche le loro famiglie e gli insegnanti.

L'apprendimento non è un'acquisizione tecnica di nozioni, informazioni e strategie operative: questo rappresenta un percorso complesso che coinvolge lo studente nella sua poliedrica e polifunzionale unicità. Nasce e si sostanzia all'interno di una relazione emotiva, nutrita di parole e di gesti, orientata dagli sguardi e dalle vicinanze, accompagnata da un lavoro prossemico con gli insegnanti e con i coetanei, fatta di suoni, sospensioni e movimenti costanti⁴.

³ Si consulti il sito della SIRD: www.sird.it (consultato il 10 novembre 2022).

⁴ Sulle tematiche della scuola a distanza la letteratura è già molta. Si veda il numero monografico di questa

Non possiamo negare che sono aumentati i livelli di stress e di ansia e per quanto siano evidenti certi fenomeni misurabili, esistono tutta una serie di problematiche «sotto soglia» che stanno intralciando il recupero emotivo e la costruzione di strategie di «cura» educativa.

«In quanto comunità educante, la scuola genera una diffusa convivialità relazionale, intessuta di linguaggi affettivi ed emotivi e è anche in grado di promuovere la condivisione di quei valori che fanno sentire i membri della società come parte di una comunità vera e propria. La scuola affianca al compito “dell’insegnare ad apprendere” quello “dell’insegnare ad essere”» (MIUR, 2020, p.6).

Questa idea di *convivialità relazionale* pone al centro del problema-scuola la questione delle relazioni mancate in questi anni di pandemia ed esige una ridefinizione assiologica dei reali compiti della comunità educante, qualunque essa sia. Le Indicazioni Nazionali sottolineano, nei passaggi successivi, come la scuola italiana abbia tra i principali compiti ed obiettivi, di valorizzare e rafforzare la *relazione educativa* perché centrale nella/per la biografia di ogni ragazzo (persona).

Oggi, però, l'isolamento e la DAD hanno problematizzato ulteriormente questi aspetti, facendo emergere tutta una serie di fragilità che si ripercuotono nella vita privata e pubblica di ogni giovane persona (con rimando ancora alla scuola). Il riconoscimento di *me* nell'*altro*, la dimensione e il senso della prossimità sono ampiamente valorizzati dalle prassi e dalle teorie pedagogiche che enfatizzano ed argomentano scientificamente l'importanza del rapporto Io-Tu per la costruzione di una identità libera, aperta ed equilibrata. Ma quando tutto questo viene a mancare o a ridursi, o a ridimensionarsi, o a ridefinirsi completamente a causa di agenti imprevisi che destabilizzano le pratiche di «cura», di crescita e di sviluppo, quali strategie potremmo pensare per far fronte alle nuove nascenti vulnerabilità e fragilità emotive *post* pandemiche?

La scuola negli ultimi due anni si è trasformata da luogo *reale* a luogo *virtuale*: è stato possibile mantenere in essere quelle strategie dialettiche e dialogiche messe fortemente in discussione dalla tecnica e dai processi virtuali? Sicuramente abbiamo continuato a dialogare attraverso uno schermo, abbiamo continuato ad ascoltare le nostre voci, abbiamo osservato *on video* tanti piccoli *avatar* colorati, ma quale principio di «cura» educativa, data dall'essenza dell'*esserci*, rimane alla base di tutto questo?

Ogni cambiamento necessita di un approccio critico e di un impegno etico che non demonizzi l'apparire di nuove tecniche, ma che sappia riconoscere i limiti fisiologici di ogni modello operativo che si impone come soluzione del «qui e ora». Anni fa Umberto Eco scriveva una *bustina di minerva* sollecitando i ragazzi ad adottare uno sguardo critico verso gli strumenti tecnologici e invitava gli insegnanti a far svolgere attività *inversa* di ricerca ai propri studenti, per disvelare le contraddizioni e le «trappole» del *web* (Eco, 2000). Questo per poter sviluppare una *forma mentis* dubbiosa, allertata di fronte alle magie totemiche della rete che non solamente intende convertire il nostro pensiero per abbracciare le sirene dell'industria culturale del consumismo, ma che ha trasformato le nuove tecnologie da strumenti a *mondo* abitato (Galimberti, 2021).

Come possiamo osservare tutta la questione che ruota attorno alle innovazioni tecnologiche legate all'istruzione e alla scuola è davvero molto complessa e coinvolge molteplici aspetti legati alla «formazione umana dell'uomo», un processo, quest'ultimo, che

rivista «Per una didattica critica.... anche a distanza», 2-2020, già citato.

necessità di «cura» e di una costante attenzione alle variabili emotive e cognitive che permeano l'esperienza di ogni persona. Il mondo virtuale ha fatto emergere nuove fragilità che, soprattutto, i più giovani, così allenati a praticare la *rete*, pensavano di possedere: la mancanza di un linguaggio emotivo diretto, l'isolamento come solitudine, gli affetti trasformati in lontananza e, quindi, in sofferenza, le parole come veicolo di emozioni trasformate in *non detti* imposti dalla tecnica, e molto altro ancora: paura della malattia, spaesamento e disorientamento dettati dall'impossibilità di percepire dal vivo come vivono la stessa realtà amici e familiari, la paura che tutto quello che ci sta raccontando il web porti inesorabilmente alla morte per tutti e quindi la realizzazione improvvisa del nostro *limite*. Sappiamo che non è così, ma il mondo emotivo dei nostri ragazzi è stato messo duramente alla prova e la scuola ha evidenziato ulteriormente le difficoltà di questa umanità postmoderna che ha bisogno di essere continuamente *coltivata e curata*, come ci ricorda Martha Nussbaum in molti dei suoi saggi, e la pedagogia è chiamata oggi a rielaborare nuove strategie per tornare ad un equilibrio educativo e formativo necessario sia alla scuola che agli studenti, alle famiglie e alla società (Nussbaum, 2006).

3. Educazione affettiva e adolescenza: alcune considerazioni post-pandemia

È del novembre 2020 la proposta di legge – approvata poi nel gennaio 2022 – con la quale i deputati Bellucci, Albano, Bucalo, Frassinetti e Mollicone hanno proposto la sperimentazione, nelle scuole di ogni ordine e grado, dell'educazione all'intelligenza emotiva (Bellucci & Albano & Bucalo & Frassinetti & Mollicone, 2020).

Tale richiesta nasceva a seguito della rilevazione, svolta dalla *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*, e che aveva evidenziato come, in Italia, «l'educazione alle competenze sociali ed emotive rappresenta il “pezzo mancante” dei curricula scolastici e della formazione degli insegnanti» (Id., p. 1).

Pezzo mancante, dunque, se rapportato al contesto europeo ed extra-europeo, dove l'educazione affettiva, comprensiva di una alfabetizzazione emotiva, è divenuta negli ultimi due decenni una disciplina curricolare a tutti gli effetti. Si pensi agli Stati Uniti d'America, che hanno istituito all'interno del curriculum del *Neuva Learning Center* di San Francisco la *scienza del sé*, oppure al caso della Danimarca, dove, dal 2016, la *klassens tid* ha offerto agli studenti uno spazio di ascolto, una *palestra di empatia*, dove i più giovani possono esporre i propri problemi e le proprie difficoltà, cercando supporto e conforto nel gruppo-classe. E, ancora, in Spagna, all'interno della quale ritroviamo l'*ora di intelligenza emotiva*, attraverso la quale divenire autonomi, responsabili e, soprattutto, cercare di sviluppare il *problem solving* (Id.).

In tale ottica, sicuramente l'Italia si differenzia dagli altri paesi per la mancanza di un'*ora specifica di educazione affettiva*: non è presente, infatti, in alcun grado e ordine scolastico una disciplina che, al pari delle altre, abbia come *focus* specifico l'alfabetizzazione emotiva e, soprattutto, il rispetto di sé e degli altri (inteso come fine ultimo di un percorso educativo-didattico di questo tipo)⁵.

⁵ Una delle eccezioni al riguardo è rappresentata da Scuola-Città Pestalozzi di Firenze, la quale ha sperimentato, negli ultimi anni, l'Educazione Affettiva. Una sperimentazione che dura per tutto il percorso scolastico e che si pone obiettivi diversi durante l'ottennio di scuola (dalla primaria alla secondaria di primo grado). Per

Tale *educazione* rimane, piuttosto, un percorso trasversale, interno alle varie discipline, tramite le quali si cerca di promuovere una conoscenza di sé e degli altri, tentando anche di offrire agli studenti, in modalità differenti in base alla loro età, strumenti di alfabetizzazione emotiva (si pensi solamente alla *letteratura* come veicolo di emozioni, sentimenti e stati d'animo da leggere, interpretare e fare propri).

Educazione affettiva ed attività curricolare divengono, dunque, nel caso italiano, un *unicum*: due poli inscindibili, due aspetti difficili da differenziare, dal momento che, attraverso le varie discipline, si offrono spunti di riflessione, di lettura e ri-lettura di se stessi e della realtà che ci circonda, e che rappresentano le fondamenta proprio per un'alfabetizzazione emotiva.

Già Massimo Balducci all'interno de *La dimensione emozionale del curricolo. L'educazione affettiva razionale nella scuola*, pubblicato nel 2008, aveva sottolineato ciò, ponendo l'attenzione del lettore sull'impossibilità di disgiungere emozioni e ragione, educazione affettiva ed istruzione (Balducci, 2008).

Allo stesso modo, l'importanza dell'intelligenza emotiva, quale principio cardine del nostro agire e necessità primaria per stabilire buone relazioni, era già stata delineata un decennio prima da Daniel Goleman che, con la celebre pubblicazione del 1995 – *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici* – aveva evidenziato le cinque componenti di tale intelligenza, ovvero l'autocoscienza, la gestione delle emozioni, la motivazione di sé, il riconoscimento delle emozioni negli altri e la gestione delle relazioni (Goleman, 1995).

Eppure, nonostante gli studi decennali e le ricerche pedagogiche e delle varie scienze dell'educazione (dalla sociologia alla psicologia, dall'antropologia alla biologia), attraverso le quali *il soggetto si è fatto questione*, attribuendo importanza a quel *pathos* che per molto tempo è stato sovrastato e spodestato dal *logos* (Cambi, in Mariani, 2018), parlare di emozioni significa parlare ancora oggi di un'emergenza educativa. Ed emergenza non tanto e non solo per la complessità dell'umano in relazione alla propria interiorità, sempre da decostruire, interpretare e ri-costruire, in un'ottica ermeneutica sempre aperta – basti pensare alla psicoanalisi che ha «liberato le emozioni e le ha poste al centro dell'io come problema unitario» (Id., p. 26), offrendoci «una visione più ricca e dinamica e complessa dell'io che proprio dai vissuti emotivi costruisce se stesso» (Id.) – ma, soprattutto, perché tra i giovani si è diffuso quell'*ospite inquietante*, ben argomentato da Umberto Galimberti, il quale rischia di portare con sé un *analfabetismo emotivo* (Galimberti, 2007), di cui i professionisti dell'educazione non possono non interessarsi (soprattutto oggi, a seguito della pandemia da Covid-19).

Tale malessere giovanile non risulta legato ad una patologia del singolo, bensì ad una condizione sociale che cela al proprio interno un disagio culturale che colpisce la società

quanto riguarda la scuola primaria, infatti, durante la classe prima il lavoro è focalizzato sulla cooperazione e la costruzione del gruppo-classe; in seconda, invece, si visitano i diversi paesi delle emozioni, ciascuno con caratteristiche proprie, da scoprire ed interpretare; durante la classe terza il *focus* specifico riguarda la mediazione del conflitto, mentre in quarta è l'importanza delle regole interne ad un gruppo sociale ed in quinta la differenza di genere e gli stereotipi. Per quanto riguarda la scuola secondaria di primo grado l'educazione affettiva è veicolata maggiormente attraverso supporti didattici, come ad esempio i film, che rappresentano per i maestri e per gli studenti un valido supporto per osservare, comprendere e dialogare sulle diverse emozioni: parlando del film visionati, infatti, i ragazzi parlano indirettamente anche di loro stessi. (Scuola-Città Pestalozzi, 2019).

e la cultura nella sua complessità (Id.)⁶, all'interno del quale il *vuoto* diviene il nuovo paradigma esistenziale che allude alla «speranza delusa circa la possibilità di reperire un senso, inerzia in ordine a un produttivo darsi da fare, sovrabbondanza e opulenza come addormentatori sociali, indifferenza di fronte alla gerarchia dei valori, noia, *spleen* senza poesia» (Galimberti, 2015, p. 115). E in tale *vuoto* un ruolo cardine ricoprono la famiglia e la scuola, alle quali spetta quell'educazione ai sentimenti che, se mancante, promuove *analfabetismo* e una *non-conoscenza* della propria complessità interiore, la quale può avere conseguenze importanti non solo in relazione ad una incapacità di capire se stessi e le proprie reazioni ad azioni o eventi del quotidiano, ma anche e soprattutto risulta un *pezzo mancante* che promuove incapacità nel campo della comunicazione interpersonale.

Così, *vuoto* ed *analfabetismo emotivo* divengono, in tale prospettiva, le due categorie-chiave per leggere la condizione giovanile attuale: una gioventù che ha bisogno di provare e ricercare un *brivido* emotivo in azioni spesso estreme, perché pervasa da una *noia* silenziosa che irrompe con forza nella propria vita, travolgendola.

La situazione descritta da Umberto Galimberti più di un decennio fa appare questa. Eppure, oggi, all'interno di un panorama sociale che cerca in tutti i modi di fare i conti con la pandemia da Covid-19 e con le conseguenze, in particolare, sul piano emotivo che tale emergenza sanitaria mondiale ha avuto e continua tutt'ora ad avere, la condizione giovanile non risulta affatto migliorata.

E questo non solo in riferimento alla crescente insoddisfazione della propria vita post-Covid da parte dei giovani – pensiero, questo, che appartiene ad un numero sempre maggiore di adolescenti (ISTAT, 2022) – quanto piuttosto al bisogno di questi ultimi di luoghi di ascolto e confronto *in presenza*. Come riporta il Rapporto Bes riferito all'anno 2021, «se gli adolescenti insoddisfatti e con un basso punteggio di salute mentale erano nel 2019 il 3,2% del totale, nel 2021 tale percentuale è raddoppiata (6,2%); si tratta di circa 220 mila ragazzi tra i 14 e i 19 anni che si dichiarano insoddisfatti della propria vita e si trovano, allo stesso tempo, in una condizione di scarso benessere psicologico» (Id., p. 6).

Nel luglio 2020, infatti, UNICEF ha reso pubblico il *Manifesto degli adolescenti per il futuro post Covid-19 in Italia*: un elenco di idee e richieste provenienti da un campione di circa 2000 giovani di età compresa tra i 15 ed i 19 anni, attraverso le quali si cerca di rispondere ai principali bisogni emergenti dalla situazione post-pandemica con proposte derivanti proprio dai principali autori di questo documento.

Tra le principali necessità descritte nel *Manifesto* è possibile intravedere, da una parte un bisogno di attenzione, di ascolto e di *Cura*, dall'altra la richiesta di ritornare ad un contatto e supporto umano, che solo la relazione in presenza può offrire, superando quelle relazioni esclusivamente *online*, sviluppate per necessità durante la pandemia, ma emotivamente lacunose.

Ecco allora che questi ragazzi scrivono: «siamo convinti che servano più centri di ascolto e supporto per ragazze e ragazzi e li preferiamo all'opzione degli *helpcenter* telefonici e online, perché pensiamo che il valore della relazione frontale sia molto impor-

⁶ Il *nichilismo* di cui parla Umberto Galimberti, a cui assegna simbolicamente la concezione di *ospite inquietante*, diffonde disagio tra i più giovani soprattutto per i tre aspetti che lo caratterizzano: *manca lo scopo, manca la risposta al perché e tutti i valori vengono svalutati* (Galimberti, 2007). Così, di fronte ad un panorama sociale che non offre certezze, i giovani vivono uno stato di malessere e sofferenza con conseguenze, anche drammatiche, sul loro stato emotivo.

tante e sentito dai nostri coetanei» (UNICEF, p. 9).

Maggiori momenti per stare insieme e luoghi di ritrovo, dunque, per ritornare a quella dimensione interpersonale non digitalizzata, a cui la pandemia ci ha, sfortunatamente, fin troppo abituato, minando, allo stesso, quel *transfert* emotivo che un mezzo digitale, per sua conformazione, non può e non riesce a realizzare, sostituendolo, anzi, «con quelle pseudo-emozioni che somigliano alle allucinazioni tipiche di chi abbandona il mondo reale in favore di un mondo che reale non è» (Galimberti, 2021, p. 161).

Quello che la pandemia, come «trauma collettivo», ha promosso è, quindi, un disagio giovanile scaturito, soprattutto, dalla mancanza di «un adeguato bagaglio di esperienze e di strumenti necessari per affrontare e significare quest'esperienza, [che] sembra collegata anche a specifiche caratteristiche della *società di Narciso* in cui [gli adolescenti] sono nati. La cultura dell'illimitato, del controllo e della prestazione potrebbero aver funzionato come fattori di fragilizzazione psichica» (De Rosa & Regnoli, 2022, p. 56).

Cosa potrebbe fare la scuola in tale contesto? Quali strumenti offrire ai propri studenti per sviluppare quegli *anticorpi* in grado di convivere con il disagio post-pandemico?

Qui torna nuovamente al centro la *questio* dell'educazione affettiva e diviene con maggior forza una delle necessità più urgenti di tale condizione storico-sociale, in cui il disagio giovanile risulta essere correlato ad una «“calcificazione” emotiva originata dall'isolamento in famiglia, ma è anche aggravata dall'uso smodato delle moderne tecnologie, a cui spesso si ricorre a causa della condizione di disagio e solitudine» (Bellucci & Albanò & Bucalo & Frassinetti & Mollicone, 2020, p. 2).

Alla scuola spetta, dunque, il compito di provare a sviluppare l'intelligenza emotiva, come possibile strumento di contrasto a tale disagio, come momento di ascolto di se stessi e degli altri, come *life skills* (OMS, 1994) da sviluppare e tenere costantemente al centro della crescita dei più giovani.

E la scuola, come sottolinea Franco Cambi, può tentare di fare ciò attraverso tre principali canali: *in primis* attraverso lo *studio delle emozioni* per via riflessiva o narrativa; in secondo luogo con *l'analisi e l'interpretazione dei vissuti emotivi*, ponendo al centro la *Cura sui* quale strumento cardine per agire ermeneuticamente sulle stesse esperienze emotive dei soggetti; infine tramite il potenziamento di quella stessa *Cura sui* come pratica da coltivare costantemente anche nell'ambito extra-scolastico (Cambi, in Mariani, 2018).

Ma come fare ciò? Gli strumenti sono molti e praticabili nella quotidiana prassi didattica così come al di fuori di tale contesto. Uno tra tutti *l'arte* che, con la sua variegata molteplicità di forme (dalla letteratura al teatro, dalla pittura alla musica) offre canali differenti per osservare, leggere, ascoltare e, dunque, conoscere ed interpretare le emozioni nella loro complessità⁷.

L'arte diviene, così, *Cura*, per se stessi e per gli altri, perché «con l'arte [...] si fa esperienza del vivere alla seconda potenza: lo si arricchisce, lo si varia, lo si esalta, lo

⁷ La letteratura, nella prospettiva di Umberto Galimberti, rappresenta il tramite per promuovere l'alfabetizzazione emotiva: se nell'antica Grecia i miti e le narrazioni erano considerato il mezzo tramite cui comprendere le caratteristiche specifiche di ciascuna emozione e sentimento (si pensi solamente all'Olimpo e alle varie divinità), oggi è proprio il repertorio letterario – ed in particolare i testi classici, i cosiddetti *libri senza tempo* – a svolgere tale funzione (Galimberti, 2021). Allo stesso modo, anche per Umberto Eco la letteratura rappresenta per la nostra epoca uno strumento per interpretare, riflettere e leggere l'esperienza quotidiana (Eco, 2003).

si lega al significare, lo si contempla come rete (di esperienze) e come costruzione (nell'io) di una forma» (Cambi, 2010, p. 134). Ed è costruzione di una forma, soprattutto, in relazione a quella sfera emotiva che i più giovani necessitano di conoscere e meglio comprendere, oggi più che mai, perché il Covid ha posto ciascuno di noi di fronte ad esperienze emotive che necessitano di strumenti educativi per essere gestite e ben interpretate (si pensi solamente alla paura quotidiana del contagio con la quale abbiamo dovuto convivere per diversi mesi).

Molti progetti in ambito educativo si sono mossi in questa direzione: sperimentare nuove tecniche e pratiche di inclusione e di relazione interpersonale, per riscoprire il valore della vicinanza e della conoscenza reciproca, nonostante il distanziamento necessario per contrastare il dilagarsi della pandemia.

Tra questi, il progetto Erasmus KA2 WIN (*Writing for Inclusion*), che sta per concludersi dopo un percorso biennale, ha sperimentato, tra le scuole primarie coinvolte, gli studenti e le insegnanti, il *digital storytelling* come strumento non solo per stabilire relazioni *a distanza* e riflettere sulla qualità degli apprendimenti, ma anche per educare all'affettività tramite la narrazione, che rappresenta uno dei motori principali per promuovere l'intelligenza emotiva.

4. *Writing for Inclusion*: il digital storytelling come strumento di inclusione e Cura di Sé

Tra le diverse *Skills for life* – ovvero quelle abilità e competenze necessarie per affrontare i problemi del quotidiano e per sviluppare buone relazioni con gli altri (OMS, 1994) – promosse nel 1994 dall'Organizzazione Mondiale della Sanità, ritroviamo non solo quelle relative al *pensiero creativo* e *sensu critico*, ma anche e soprattutto quelle legate all'*empatia*, alla *gestione delle emozioni e dello stress*, alla *comunicazione* ed alle *relazioni interpersonali* (Id.).

Con la sottoscrizione di tali abilità, oltre a quelle legate maggiormente al *problem solving* e al *decision making*, l'OMS sottolinea la necessaria azione da parte di tutti i sistemi educativi verso tale direzione, al fine di sviluppare le competenze in questione nei più giovani. Questo risulta fondamentale, perché la mancanza di tali *Skills* potrebbe promuovere comportamenti a rischio e ledere il benessere psico-fisico degli interessati.

All'interno di questa *mission* la scuola riveste un ruolo centrale per la promozione di tali «*abilità per la vita*», perché è attraverso la pratica educativo-didattica quotidiana che i più giovani, a partire dalla prima infanzia e per tutto il percorso scolastico, possono sviluppare le competenze sottolineate nel documento in questione.

Ancor di più, tali abilità risultano fondamentali oggi, laddove, in un clima di disagio giovanile dovuto anche alle conseguenze emotive della pandemia, un'azione educativa volta a promuovere la conoscenza di sé, la gestione dei propri stati emotivi e la relazione con gli altri, potrebbe rappresentare un valido strumento per affrontare e superare le incertezze e le difficoltà che l'attuale situazione storico-sociale, in tutta la sua delicatezza, sta diffondendo.

Così, se «*in school-based programmes for children and adolescents, this can be done by the teaching of life skills in a supportive learning environment*» (Id., p. 1) molti sono i progetti che hanno posto al centro del proprio operato lo sviluppo di queste abilità: *Writing for Inclusion* (WIN) ne rappresenta un esempio.

Progettato e presentato nel periodo pre-pandemia, quest'ultimo ha dovuto mutare le proprie attività e la propria struttura organizzativa, per rispondere alle esigenze ed alle restrizioni imposte dal *lockdown*.

WIN è un progetto Erasmus KA2 – *Cooperation for innovation and the exchange of good practices* – progettato da quattro Università europee e sperimentato da altrettante scuole dei diversi territori. In particolare, «le 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); Erzsebetvarosi Ket Tanitási Nyelvu Altalanos Iskola es Szakgimnázium (Budapest, Ungheria)» (Certini, 2021^A, p. 68).

Il *focus* principale del progetto, nel biennio della sua sperimentazione, è stato quello di provare a costruire, attraverso il *digital storytelling*, dei luoghi di intesa e di inclusione, all'interno dei quali poter approfondire e meglio comprendere sia le altre culture ed il loro valore, sia le esperienze di vita quotidiana ed i vissuti emotivi dei più piccoli e degli adulti coinvolti.

Per fare ciò è stata progettato un primo modulo di formazione per i docenti attorno alla categoria della *Cura*, quale elemento indispensabile per creare luoghi inclusivi ed accoglienti, decodificandola «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» (Certini, 2021^A, p. 69).

A seguire sono state svolte, all'interno del gruppo-classe, diverse attività di riflessione e condivisione con i bambini legate alle categorie che afferiscono alla *Cura* e all'*inclusione* (tra cui *accoglienza*, *diversità*, etc.). Tali attività sono risultate fondamentali per una prima ricognizione con i più piccoli attorno al *focus* del progetto, ed allo stesso tempo sono state propedeutiche per la fase successiva, centrale per il progetto, dedicata al *digital storytelling*. (Certini, 2021^B).

La creazione di storie digitali è divenuta, così, in tale contesto, uno strumento educativo-didattico fondamentale, perché la scrittura ha posto al centro non solo la necessità di una concentrazione sulla formulazione corretta della lingua e della sua struttura sintattica e morfologica, ma anche e soprattutto una lettura e ri-lettura delle storie narrate, divenendo veicolo emotivo e, quindi, ermeneutica del Sé.

Così la scrittura, che già di per sé rappresenta un'importante occasione e strumento di crescita e formazione per i più giovani, in grado di unire due grandi obiettivi e *mission* didattiche, quali lo sviluppo dell'identità affettiva dello studente, da una parte, ed il potenziamento della prassi ermeneutica, comunicativa e sociale, dall'altro, accostata al *digital* assume sia una nuova forma, perché *aumentata* grazie al supporto di immagini, suoni, animazioni, sia nuove potenzialità educativo-didattiche (Anichini, in Mariani, 2018). E lo fa con tutta la complessità che la pratica dello *storytelling* porta con sé: dall'ideazione alla progettazione fino alla realizzazione della storia, a cui contemporaneamente si accompagna un'analisi e revisione continua del racconto, in un esercizio di creatività che spinge l'autore a pensare e ri-pensare costantemente anche la trama, gli strumenti

digitali da utilizzare e le modalità espressive più consone (Id.).

È in tale prospettiva che lo *storytelling* ha assunto un ruolo cardine all'interno di *Writing for Inclusion*, proprio perché «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 promuovere 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» (Certini, 2021^A, p. 70).

Scrittura creativa e *digitale* sono divenute, dunque, in questa sperimentazione, un *unicum* che ha offerto ai più giovani un luogo per creare relazioni ed unione e per conoscere meglio se stessi.

WIN rappresenta un progetto pilota nel cercare di sviluppare, attraverso questa pratica narrativa e creativa, luoghi di inclusione e maggiore consapevolezza emotiva da parte degli studenti degli istituti scolastici coinvolti nel progetto: qualora i risultati fossero favorevoli, sarà pensata una successiva implementazione verso un maggior numero di paesi.

Se *Writing for Inclusion* «rappresenta [...] un esercizio di cittadinanza attiva; una palestra metodologica dove imparare l'arte della conversazione e della condivisione; un luogo dove costruire nuove conoscenze ed acquisire nuovi apprendimenti (sia linguistici che strumentali); una struttura pedagogica per implementare la ricerca internazionale; una configurazione linguistico-narrativa per costruire processi formativi multidisciplinari e complessi» (Certini, 2021^B, pp. 83-84), ecco allora che la pratica del *digital storytelling*, di cui il progetto si è fatto promotore, potrebbe divenire uno strumento a cui offrire maggior spazio didattico all'interno della scuola post-pandemia.

E potrebbe diventarlo perché, oltre all'importanza educativo-didattica che riveste, potrebbe rappresentare allo stesso tempo anche un'*esperienza di qualità*, perché non si interessa solo di apprendimenti e conoscenze per gli studenti, ma anche della loro sfera emotiva, promuovendo quei principi di *continuità* e di *interazione* che John Dewey ha posto come fondamento di un'*esperienza educativa positiva*. Questo accade solo se le prassi poste in essere riescono, da una parte, a modificare ed influenzare il futuro dei più giovani (senza rimanere, quindi, limitata al momento presente e volta esclusivamente all'acquisizione di una determinata conoscenza), e dall'altra a considerare contemporaneamente quei fattori interni al soggetto e, allo stesso tempo, le dinamiche esterne, ovvero del contesto, all'interno del quale si svolgono i processi educativi (Dewey, 2014).

Una prassi che considera questi due principi, allora, diviene un'*esperienza di valore, di qualità* appunto, in grado di promuovere quell'obiettivo primario della scuola, rappresentato dalla formazione dello studente in vista sia dell'immediato presente, sia delle prospettive future, nell'ottica della promozione anche di quella libertà fondamentale rappresentata dalla *libertà della mente* (Id.).

Writing for Inclusion, che a febbraio giungerà al termine, ha cercato di promuovere, attraverso la costruzione di storie digitali, proprio questi aspetti, cercando di rispondere anche alle restrizioni ed ai bisogni educativi emersi dalla pandemia, attraverso attività che ponessero lo stesso al centro *la dimensione umana della scuola* (Frabboni & Scurati, 2008), accogliendo i pensieri, le idee e le esperienze quotidiane degli studenti, per dar voce e ascolto alla loro sfera più delicata e personale, ovvero quella emotiva.

Riferimenti Bibliografici

- Aristotele (2000), *Politica*. Milano: Bompiani
- Anichini, A. (2018), *Educazione affettiva e storytelling*, in Mariani, A. (a cura di), *Educazione affettiva: L'impegno della scuola attuale*. Roma: Anicia
- Balducci, M. (2008), *La dimensione emozionale del curricolo: L'educazione affettiva razionale*. Milano: Franco Angeli
- Bellucci, Albano, Bucalo, Frassinetti, Mollicone, *Disposizioni in materia di insegnamento sperimentale dell'educazione all'intelligenza emotiva nelle scuole di ogni ordine e grado*. Atti Parlamentari. Camera dei Deputati, 13 novembre 2020, consultabile presso il sito web: http://documenti.camera.it/_dati/leg18/lavori/stampati/pdf/18PDL0123850.pdf, ultima consultazione il 10/11/2022.
- Boccaccio, G. (1956), *Decameron*, Torino: Einaudi
- Cambi, F. (2010), *La cura di sé come processo formativo: tra adultità e scuola*. Roma-Bari: Laterza: Franco Angeli
- Cambi, F. (2018), *Gli affetti nell'educazione contemporanea*, in Mariani, A. (a cura di), *Educazione affettiva: L'impegno della scuola attuale*. Roma: Anicia
- Certini, R. (2021)^A, *Writing for Inclusion: strategie educative e processi di inclusione del Progetto Erasmus WIN*, in *Studi sulla Formazione*. 1-2021, pp. 65-73, consultabile presso il sito web: <https://oajournals.fupress.net/index.php/sf/article/view/12897/12251>, ultima consultazione il 07/11/2022
- Certini, R. (2021)^B, *Writing for Inclusion: pratiche di inclusione per la costruzione della nuova cittadinanza planetaria*, in Hinojo Lucena, F. J. & Aria Romero, S. M. & Campos Soto, M.
- N. & Pozo Sánchez, S., *Innovación e investigación educativa para la formación docente*. pp. 71-85, Dykinson, S.L, consultabile presso il sito web: https://www.dykinson.com/static/pdf/indice_completo_9788411220231.pdf, ultima consultazione il 09/11/2022
- De Rosa, B. & Regnoli, G. M. (2022) *La pandemia da Covid-19, un potenziale trauma collettivo* in TOPIC - Temi di Psicologia dell'Ordine degli Psicologi della Campania, 2-2022, consultabile presso il sito web: <https://topic.oprc.it/index.php/topic/article/view/29/18>, ultima consultazione il 07/11/2022
- Dewey, J. (2014), *Esperienza e educazione*. Milano: RaffaelloCortina
- Dossier Monografico, *Per una didattica critica.... anche a distanza*, «Studi sulla Formazione», 2-2020
- Eco, U. (2000), *La bustina di Minerva*. Milano: Bompiani
- Eco, U. (2003), *Sulla letteratura*. Milano: Bompiani
- Frabboni, F. & Scurati, C. (2011), *Dialogo su una scuola possibile*, Firenze: Giunti
- Franzini, E. (2019), *Moderno e postmoderno: Un bilancio*. Milano: RaffaelloCortina
- Galimberti, U. (2005), *La casa di psiche: Dalla psicoanalisi alla pratica filosofica*, Milano: Feltrinelli
- Galimberti, U. (2007), *L'ospite inquietante: Il nichilismo e i giovani*. Milano: Feltrinelli
- Galimberti, U. (2015), *I vizi capitali e i nuovi vizi*. Milano: Feltrinelli
- Goleman, D. (1995), *Intelligenza emotiva: Che cos'è e perché può renderci felici*, Milano: RCS

- Nussbaum M. (2006), *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Roma, Carocci
- Quammen, D. (2012), *Spillover: L'evoluzione delle pandemie*. Milano: Adelphi eBook
- Spitzer, M. (2013), *Demenza digitale: Come la nuova tecnologia ci rende stupidi*. Milano: Corbaccio
- Thayer Bacon B. J., *Redefining Work and Education in the Technological Revolution*, in «Studies in Philosophy and Education», (2019), 38:581–590, consultabile presso il sito web: <https://doi.org/10.1007/s11217-019-09649-0>, ultima consultazione il 10/11/2022
- Tucidide (2005), *Le Storie*, a cura di Donini G., Torino: UTET

Sitografia

- ISTAT (2022), *Rapporto Bes 202*
https://www.istat.it/it/files/2022/04/Presentazione_Presidente-Istat.pdf, ultima consultazione il 05/11/2022
- Ministero dell'Istruzione. Dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo*, 2012, consultabile presso il sito web:
https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf/1f967360-0ca6-48fb-95e9, ultima consultazione il 12/11/2022
- OMS (1994). *Life skills education in schools*. Gene ve: OMS
https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/63552/WHO_MNH_PSF_93.7A_Rev.2.pdf;jsessionid=A02DFA3CD7BAEA7137341A631B4A829C?sequence=1, ultima consultazione il 13/11/2022
- Scuola-Città Pestalozzi, *Educazione Affettiva* (2019)
<https://www.scuolacittapestalozzi.it/didattica/educazione-affettiva/>, ultima consultazione il 12/11/2022.
- SIRD (Società Italiana di Ricerca Didattica)
www.sird.it, ultima consultazione il 09/11/2022
- UNICEF – *Manifesto degli adolescenti per il futuro post Covid-19 in Italia* (2020)
<https://www.datocms-assets.com/30196/1607940795-manifestofuturewewant.pdf>, ultima consultazione il 09/11

Il cambiamento della scuola secondo il paradigma dell'outdoor education per la rinascita della persona¹

SANDRA CHISTOLINI

Ordinaria di Pedagogia generale e sociale – Università degli Studi Roma Tre

Corresponding author: sandra.chistolini@uniroma3.it

MATTEO VILLANOVA

Associato di Pedagogia generale e sociale – Università degli Studi Roma Tre

Corresponding author: matteo.villanova@uniroma3.it

Abstract. The return to school was as traumatic for the school as being at home forced by the pandemic emergency. The inability to adapt immediately to change whether in the case of preventing contagion or in the case of resuming the rhythm of daily life abruptly thrown back into the vortex of the schedules that punctuate our existence, demonstrates the human person's need to know and master events. There is in fact a clear gap between the change brought about by norms and the internalization of the sense of change itself. The freedom in which a person's autonomy is expressed clashes with the need to accommodate what is indispensable to civil coexistence. The continuous process of adaptation to events moves toward finding that balance which, although, temporary, remains indispensable for the reorganization of the school into new forms. Among the choices of greatest interest, outdoor education presents itself as the paradigm of a desired and expected innovation capable of opening the school to the world to know how to handle emergency and everyday life.

Keywords. school - epigenetics - outdoor education - rebirth.

1. Introduzione

La pandemia ha travolto le nostre esistenze quotidiane ed ha generato nuovi modi di essere e di vivere le relazioni umane, personali e sociali, al punto da far sfilacciare ulteriormente la già debole comunicazione interpersonale, duramente compromessa dai ritmi sfrenati della quotidianità.

Come un cataclisma, il contagio da COVID-19 ha spazzato via non solo le solidità istituzionali più consuete, come quelle della scuola e della vita amicale, ma anche le gerarchie di valore che faticosamente la famiglia cercava di promuovere. Le metropoli disabitate hanno generato un silenzio assordante nel quale la scuola solo in qualche caso è riuscita a riemergere.

¹ Sandra Chistolini è Autrice dei paragrafi 1-2-3, Matteo Villanova è Autore dei paragrafi 4-5-6

Eppure, proprio nell'ambito dell'educazione la reazione all'isolamento è stata tale da promuovere quel cambiamento essenziale senza del quale non si sarebbe potuto sopravvivere.

Pedagogisti, educatori, insegnanti hanno compreso, primi fra tutti, come fosse necessario cambiare il registro della comunicazione formativa per inserire un percorso nuovo nel quale trovassero spazio esperimenti di sopravvivenza umana e istituzionale.

L'outdoor education è stata una delle strategie più significative in grado di guidare verso l'apertura di percorsi di rinascita perché la persona riemergesse dalle macerie dell'isolamento forzato.

Il rischio rappresentato dalla caduta di fiducia nelle proprie capacità richiedeva la maturazione di un atteggiamento mentale di dialogo tra le persone e di trasformazione delle cose. Potremmo addirittura osservare come il paradigma della complessità, teorizzato da Edgar Morin (2017) si sia confrontato idealmente con quello dell'incertezza di Charles Berger e Richard Calabrese (1975) rendendo quest'ultima un elemento incontrollabile, nonostante i ben formulati paradigmi esplicativi già ampiamente conosciuti. In altri termini, la tesi della complessità rimanda alla riformulazione della organizzazione dei saperi, volendo quasi superare la rigidità dei protocolli conoscitivi propri dell'analisi psicologica e sociale dell'incertezza.

2. Conoscenza situazionale e ricostruzione del quadro normativo-valoriale

Durante il lockdown tra gli effetti immediati più apprezzati ci sono stati la conquista del tempo da condividere in famiglia, tra genitori e figli, e la possibilità di organizzare la giornata diversamente, secondo un ritmo ritenuto umanamente più sostenibile. Viceversa, di segno negativo sono state sia la perdita di contatto con i compagni e le insegnanti che occupavano quasi completamente la giornata dei bambini a scuola, sia la mancanza del gioco e della vita di relazione affettiva e comunitaria.

Tuttavia, la fascia di età ha giocato un ruolo rilevante nella interazione con la situazione creata dal lockdown. Per le scuole dell'infanzia e primaria gli alunni avevano bisogno di essere affiancati dai genitori così da poter portare avanti il programma continuato delle insegnanti. Per la fascia di età adolescenziale e universitaria la lezione on line rappresentava una reale messa in crisi del modello di insegnamento e di apprendimento in presenza.

In termini di complessità ed incertezza possiamo osservare come i ambedue i casi, in tutte le fasce di età, sia stata l'incertezza a sfidare la complessità. La prima, l'incertezza, determinata dalla impossibilità di definire il corso degli eventi connessi al contagio. La seconda, la complessità, definita dalla iniziale impossibilità di intervenire prontamente nella riorganizzazione dei saperi permettendone un fruttuoso dialogo.

L'ideazione dei percorsi educativi adeguati alle condizioni della distanza sociale si è di fatto concretizzata in nuove consegne proposte dagli insegnanti e supportate dai genitori per la fascia di età 3-10 anni, mentre per le fasce di età della scuola secondaria di primo e secondo grado, la responsabilità di mettere d'accordo incertezza e complessità è ricaduta interamente, o quasi, sugli studenti.

Sia per i piccoli che per i grandi si assisteva ad una svolta repentina nell'assunzione di comportamenti e nella formalizzazione degli apprendimenti. Nasceva la richiesta implicita per un cambiamento di registro mentale senz'altro superiore a quello che si stava veri-

ficando nell'istituzione scolastica. Le due velocità hanno fatto storia. La flessibilità degli studenti si andava gradualmente scontrando con la rigidità di istituzioni e piani programmatici scolastici. Se la scuola voleva continuare a controllare l'immissione dei saperi nella comunità, gli studenti trovavano alternative più apprezzate utili al raggiungimento di quei traguardi formativi che stavano attraversando uno stato di evidente sofferenza, rimanendo di fatto inalterati, nonostante il mutar dell'evidenza in corso.

3. Outdoor education e nuove prospettive educative

Tra le proposte più interessanti che sono entrate nella scuola dell'era pandemica vi è senz'altro quella dell'outdoor education. Intendiamo con questo termine la proposta ampia ed articolata di fare scuola all'aperto, permettendo ad alunni ed insegnanti di sperimentare quella connessione con la natura che diviene alimento di vita spirituale e psico-fisica per ogni età.

L'idea più concreta di questa educazione è da ricondurre al rinnovamento pedagogico introdotto nel sistema formativo italiano da Giuseppina Pizzigoni (1870-1947) e dalle sue allieve. Alla Rinnovata Pizzigoni di Milano le lezioni erano all'aperto e i laboratori erano attrezzati per accogliere i maestri in arti e mestieri. Si osservava e si sperimentava sempre facendosi guidare dagli elementi naturali, aria, sole, acqua, terra e scoprendo stando fuori gli schemi scientifici nei quali la conoscenza viene deposta. Sul tema dell'organizzazione naturale del sapere in chiave ecologica e di sostenibilità ambientale, la maestra milanese è stata veramente una pioniera. Dato tale precedente, non è stato difficile ritornare a fare scuola all'aperto durante il lockdown anche con i bambini della pre-primaria (Chistolini 2020; 2022). Ma quello che maggiormente ha segnato la trasformazione del modello curricolare è stata la proposta di inserire nella scuola di tutti e a tutti i gradi di formazione lo studio delle materie insegnando all'aperto.

I risultati dell'esperimento di outdoor education condotto nel 2021-2022 in alcune scuole di Roma nell'ambito del Progetto FISIR 2020 del Ministero dell'Università e della Ricerca sono stati importanti a livello di alunni, di insegnanti, di dirigenti e di genitori. Negli alunni si è verificata, tra l'altro, una forte ri-motivazione allo studio; negli insegnanti e nei dirigenti è maturata la convinzione della bontà del paradigma con l'impegno ad inserire l'outdoor nella didattica curricolare; nei genitori è emersa una nuova alta aspettativa di riconoscimento e soddisfazione per la capacità dell'istituzione scolastica di disporsi a rigenerare per il bene di tutta la comunità educante.

4. Ambiente, Emozioni, Epigenetica

Un approccio trasversale alla conoscenza educativa secondo un Modello medico-pedagogico passa anche attraverso l'analisi dei meccanismi neuro-biologici di base che iniziano attraverso l'Immagine mentale. I Neuroni a specchio (Rizzolatti, Sinigaglia, 2006) e la moderna Psico-neuro-Endocrino-Immunologia (PNEI) legano le emozioni alle strutture neuronali. La modificazione epigenetica, dal greco ἐπί (epì, "sopra") e γεννητικός (gennitikòs, "relativo all'eredità familiare"), branca della Genetica relativa ai cambiamenti fenotipici senza variazioni del Genotipo, spiega la pressione emozionale

offerta dall'ambiente. Si può immaginare come la massima attivazione neuro-biologica si ottiene nelle attività in Outdoor e quale impatto difettuale possa aver comportato la deprivazione di questa durante il recente periodo pandemico in età evolutiva inducendo disinvestimento emozionale ed educativo. Nel passato genomico della Specie umana sono stati accumulati una serie di stimoli adattativi necessari alla sopravvivenza, come riunirsi in gruppo per cacciare i Mammouth, per difesa dalla tigre con i denti a sciabola o dal vicino di villaggio che poteva appiccare il fuoco alle palafitte. Tali memorie geniche sono fruibili al bisogno perché incise nella sequenza polinucleotidica del DNA, silenziando o attivandone le sequenze genomiche e l'espressione di alleli.

Nel primo anno di vita le sinapsi che non vengono utilizzate vengo eliminate attraverso il *pruning* (soltimento o potatura neuronale, secondo il Principio del *use it or lose it*) o con silenziamento sinaptico, non essendo più attraversate da un flusso neuronale gli assoni non concedono più loro energia di sopravvivenza e questo avviene per la gran parte dei neuroni prima a cominciare dalla dimensione più distale a livello sinaptico. Le arborizzazioni neuronali diventano sempre più prossimali (dalla periferia al centro delle strutture neuronali) e quanto avviene nel primo anno di vita è rappresentazione simbolica di quello che sarà dopo, nel corso della vita, nel disinvestimento di stimolazione ambientale in assenza di efficace stimolo, come avviene ad esempio nella senescenza ove il processo di infralimento del patrimonio neuronale dovuto alla non attivazione raggiunge poi quadri severi.

5. Outdoor e incremento di attivazione neuronale

La Neuro-attivazione nasce in uno scenario naturale che evoca, attraverso l'adulto significativo investito della autorevolezza che gli viene conferito dal sistema educativo, contenuti e valori spesso già presenti nel patrimonio genetico e da utilizzare in maniera appropriata. Si induce una preferenzialità di relazione ideativa attraverso la Senso-Percezione che già nella dinamica neuronale riprocesa tutte le altre Funzioni psichiche, ovvero l'Attenzione, che poi diventerà Memoria attraverso i processi rievocativi e non solo quella fino ad allora acquisita dalla Persona in formazione ma attraverso l'attività Outdoor si attinge alla memoria ancestrale, genomica, che generazione dopo generazione ha apportato nuove conoscenze e il recupero di quanto utile nella generazione presente attraverso l'attivazione epigenetica nell'espressione fenotipica di quanto l'ambiente richiede. Sarebbe come recuperare in tempi di crisi energetica un vecchio lume riposto da anni, caricarlo d'olio ed usarlo secondo necessità per adattarsi alle necessità dell'ambiente.

La maggiore focalizzazione senso-percettiva a stimolazione pluri-sensoriale e sine-stesica (luce, colori, suoni, odori, movimento, ecc. che si trasformano l'uno nell'altro) nell'ambiente naturale in Outdoor induce un vero e proprio "monoideismo" neuronale aumentando la profondità percettiva somato-estesica e senso-ideativa attivando la *plasticità neuronale* interrotta o attenuata ed eutrofizzando la modalità di funzionamento di quelle aree cerebrali sotto-stimolate o disfunzionali attraverso una maggior perfusione prima ed una risposta di de-silenziamento genico poi. Tale approccio globale di impostazione somato-psichica (Villanova, 2020) se continuo ed intenso diventa un prezioso ausilio anche per quei bambini che presentano difettualità di neurosistema, come nei Disturbi del Neurosviluppo, le Disabilità cognitive, i Disturbi pervasivi dello svilup-

po, i Disturbi specifici dell'Apprendimento, le Sindromi Post-traumatiche (PTSD), ecc. Nell'ADHD ad esempio, dove sussistono tre nuclei disfunzionali (iperattività, disattenzione e impulsività) si può quindi trarre grande vantaggio attraverso un invio precoce per un affiancamento efficace. Più si interviene precocemente sulla autoregolazione anche in epoca prescolare più la modulazione della parabola di sviluppo evolutivo risulterà a maggiore possibilità di compensazione ed armonizzazione. Lo scenario naturale è un grande laboratorio di ristoro neuronale rivolto a recuperare quanto perduto durante la parentesi pandemica di deprivazione relazionale e sistemica subita.

6. Conclusioni

Se la filogenesi si ripercorre nell'ontogenesi e questa è esposta alla modulazione che l'ambiente richiede, come avviene intensamente nella pratica educativa Outdoor e "*Functio fecit organum*", seppure i neuroni sono ancora considerati "perenni" (ovvero che non si riproducono) dalle scoperte di neurogenesi sui fattori di crescita nervina o NGF (Levi-Montalcini, 2019) e dalla moderna Epigenetica attraverso la consapevolezza di poter attivare attraverso i processi educativi meccanismi biochimici profondi come la acetilazione e la trans metilazione nel cariotipo neuronale, si comprende l'importanza e la potenza della dimensione Educativa in processi biologici in età evolutiva. La lettura epigenetica nella espressione fenotipica del singolo patrimonio neuronale soprattutto a livello corticale, aumenta la funzionalità neuronale (Villanova, 2022) stimolando l'incremento delle sinapsi e delle connessioni neuronali impegnante nella logica di sistema del funzionamento cerebrale. La "meraviglia" (Chirico, Gaggioli, 2021) stimolata utilizzando l'ambiente Outdoor quale potente vettore attua il processo per cui "il Dna non ha l'ultima parola" (Feuerstein, Rand, Rynders, 2011) inducendo AWE (Profonda Meraviglia) quale sensazione di stupore, trascinarsi reattivo verso Modelli identitari valoriali quali efficaci esempi di funzionamento adattativo e preziosa e contagiosa identificazione nell'adulto significativo in un ambiente a totale immersione di stimolo sensoriale ove vivere con passione, pro socialità ed amorevolezza.

Bibliografia

- Berger C. R., Calabrese R. J., *Alcune esplorazioni nell'interazione iniziale e oltre: verso una teoria dello sviluppo della comunicazione interpersonale*, Ricerca sulla comunicazione umana, 1(2), 1975 99–112.
- Chirico A., Gaggioli A., *La profonda meraviglia*, San Paolo Edizioni, Cinisello Balsamo, 2021.
- Chistolini S., *La corona di Virus. Il coronavirus raccontato dai bambini della Scuola dell'Infanzia*, Youcanprint, Lecce, 2020.
- Chistolini S. (a cura di), *Outdoor education. Muoversi nello spazio mondo tra creatività, avventura, responsabilità*, Franco Angeli, Milano, 2022.
- Comune di Milano, *Scuole chiuse? Suggerimenti per imparare e divertirsi anche da casa*, 2020, in <https://www.scuoleapertemilano.it/scuole-chiuse-suggerimenti-per-imparare-e-divertirsi-anche-da-casa/>, ultimo accesso 5 marzo 2020.

- Feuerstein R., Rand Y., Rynders J.E.. *Non accettarmi come sono*, Bur, Milano, 2011.
- Levi-Montalcini R., NGF *La Molecola della Vita*, Treccani Editore, Roma, 2019.
- Morin E., *La sfida della complessità*, Editoriale Le Lettere, Firenze, 2017.
- Pizzigoni G., *La Scuola Rinnovata secondo il metodo sperimentale*, Croce Rossa Italiana. Comitato Centrale, n. 31, Tipografia di Ettore Ferraboschi, Reggio Emilia, 1930.
- Rizzolatti G., Sinigaglia C., *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2006.
- Villanova M., *Educazione psicomotoria*, La Sapienza Editore, Roma, 2020.
- Villanova M., *Emotional, affective and sexual inclusion for Childhood, Adolescence and Parenting*, "Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics", 6(1), 2022, 2532-3296.

Ripensare le visite didattiche dopo la pandemia

GIUSEPPE DE SIMONE

Ricercatore di Pedagogia sperimentale - Università degli Studi di Salerno

Corresponding author: gdesimone@unisa.it

MICHELE DOMENICO TODINO

Ricercatore di Didattica e Pedagogia Speciale - Università degli Studi di Salerno

Corresponding author: mtodino@unisa.it

Abstract. The Covid-19 pandemic has shown us that every educational institution has a duty to value more than outdoor activities and artistic and cultural heritage. In fact, at times of lock-down they have been missed by students and teachers alike. However, it is risk management that holds teachers back from implementing non-indoor activities (and always staying inside the school walls). This paper proposes an examination of these issues, the purpose of which is to promote a culture of heritage capitalization that has the school as one of its most active promoters.

Keywords. Museum education - educational visits - cultural heritage - post-pandemic.

1. Introduzione

La pandemia ci ha dimostrato che ogni istituzione scolastica deve valorizzare maggiormente le attività che valicano i confini della scuola e il patrimonio artistico e culturale che nei momenti di *lock-down* è mancato tanto agli studenti quanto ai docenti. A questo si aggiunge il fatto che la pandemia ha avuto un impatto significativo sulla riduzione dell'attività fisica e colpendo il benessere delle persone in tutte le sue sfere (biopsico-sociale), ha accentuato il divario sociale, agendo in modo negativo sull'inclusione degli studenti provenienti da famiglie a basso reddito (si pensi al digital divide iniziale) e creando divari tra coloro che vivevano in centri urbani con spazi esterni limitati rispetto a chi viveva nelle zone rurali (che in questi casi sono stati una volta tanto favoriti). Durante la pandemia si sono moltiplicate le iniziative a favore della divulgazione del patrimonio artistico e culturale, la condivisione del "bello" è diventata fonte di speranza e orgoglio per la popolazione costretta a casa. Per questo motivo in questo lavoro si partirà dal presupposto che le grandi opere del passato conservano sempre il loro posto nella storia, nella cultura e nella vita artistica contemporanea e, anziché diventare superate o inadeguate, producono una perenne fonte di ispirazione a nuove forme d'arte e non un ostacolo a quest'ultime, suscitate dalla forza proveniente dalle antiche forme d'arte. A questa fonte si può attingere ogni qual volta si voglia trattare temi disciplinari, si pensi alla storia, o temi generali quali la salvaguardia del patrimonio culturale che è a sua

volta una delle colonne portanti dell'educazione civica per prevenire per quanto possibile la perdita di opere d'arte in futuro (Charney, 2018) e, sulla scia di Chastel (1993), che fu professore al Collège de France e socio straniero dei Lincei, intrecciare l'arte con la vera storia. Parallelamente a tali forme antiche si affiancano nuove forme moderne che non vanno sminuite o svilite per "la semplice" colpa di essere a noi contemporanee. A tutto ciò si aggiungono da un lato le opportunità e limiti della riproducibilità delle opere d'arte nel mondo digitale, dall'altro l'effetto che ha avuto la pandemia sulle *digital skills* di ognuno, siano essi docenti o discenti che permettono percorsi didattici digitali che fino a pochi anni fa erano impossibili non tanto da pensare ma da mettere in pratica.

2. L'importanza della diffusione del patrimonio culturale

Come si accennava pocanzi, uno dei temi che si vuole trattare in questo lavoro è l'importanza della diffusione della consapevolezza che l'arte possiede dei capolavori (pittorici, scultorei, musicali e quindi sia materiali che immateriali) ed essi vanno conosciuti, studiati e salvaguardati. Le grandi opere non sono mai superate, altrimenti non sarebbero grandi. Chi potrebbe ritenere Giotto "passato di moda" o "inadatto" ad essere ammirato anche ai giorni d'oggi? E chi può dire quale influenza ha avuto e potrà avere sui futuri maestri della pittura?

Analogamente si pensi a Beato Angelico (patrono degli artisti) oppure a Bach o Mozart nel campo musicale. I capolavori del passato possono imprimere linfa sui nuovi, vuoi pure per l'ispirazione che la vita stessa degli artisti leggendari imprimono sulla vita dei giovani artisti che spesso ne subiscono la fascinazione, a volte accomunati pure da problematiche comuni, che ne hanno prodotto il successo o la rovina (Camargo, Bronzini, 2015). Approfondendo ulteriormente questo importante concetto, la musica di per sé esiste quando si esegue, se ci si riferisce a questi compositori classici, e il grande numero di concerti ancora in palinsesto, addirittura moltiplicati sotto il periodo in lockdown del 2020, con il proliferare di Concerti di Natale dalle grandi cattedrali di tutto il mondo (solo per fare un esempio) e l'altissimo numero di visualizzazioni di coloro che sono disposti a partecipare seppure virtualmente, dimostra l'ampio consenso che tale musica raccoglie pure oggi. Ciò non toglie che coloro che ascoltino tale musica apprezzino in egual misura musica *pop* o *indie*. Parallelamente, va ribadito che l'enorme numero di visualizzazioni di documentari concernenti opere pittoriche, scultoree e architettoniche del passato producono curiosità e slancio per interessarsi alle opere del presente e in taluni casi, incrociando l'interesse degli artisti contemporanei, di crearne di nuove sia in armonia sia in contraddizione con le precedenti. Producendo, così, una coesistenza di opere che rendono ancora più fecondo il panorama culturale, al fine di concepire nuove esperienze praticabili da coloro che amano l'arte in tutte le sue forme. Questa coesistenza ha attraversato tutti i secoli, tuttavia il "taglio" è più netto nel ventesimo secolo perché il tema del sacro nell'arte lentamente si spegne.

Con Milano e Colonia si conclude l'epopea della costruzione delle grandi cattedrali (solo la Sagrada Família di Barcellona è ad oggi "l'eccezione che conferma la regola"), nel Novecento non abbiamo più una vera pittura religiosa e i pochi artisti che si sono cimentati hanno spesso "fallito" e sono stati fortemente criticati (si pensi agli affreschi di Montecassino di Pietro Annigoni), l'architettura religiosa è stata spesso biasimata, conte-

stata o criticata anche quando le chiese e i monasteri di nuova costruzione avevano alle spalle grandi architetti e affascinanti visioni teologiche, si pensi a Notre-Dame du Haut di Le Corbusier¹ e alla chiesa di Renzo Piano a San Giovanni Rotondo, in particolare al piano inferiore, dove la rampa e la cripta Marco Ivano Rupnik sono ornati con i mosaici (Maini, 2018), richiamando l'arte bizantina che fa da ponte della terra di Puglia. Lo stesso Malraux evidenzia fasi di continuità e discontinuità dell'arte sacra, non solo in Europa anche in oriente (Dell'Acqua, Pittaluga, 2006, p. 5874), tanto palesi quanto cicliche. Il Novecento forse sarà ricordato, almeno questa è una possibile lettura che sta emergendo in questi primi anni del Duemila, come il secolo in cui si riscontra un numero considerevole di artisti divenuti famosi innalzando ad arte qualcosa che già esisteva, si pensi in modo emblematico al fumetto per Lichtenstein, o alla psicanalisi nelle opere pittoriche e narrative. Ovviamente, la rilettura dell'arte del Novecento nei prossimi secoli non possiamo saperne. In effetti, quella coesione di epoche e stili che prima era tutta racchiusa come in uno scrigno nelle chiese, dove antiche icone bizantine erano incastonate in fregi barocchi, accostate a statue dal gusto neoclassico che convivono con opere di arte decorative anche moderne, lasciano un segno indelebile nel passato dell'arte e sono fonte ancora oggi di ispirazione per qualcosa di bello che è o sarà da venire. Contemporaneamente, stupirci e meravigliarci, verbi usati non in senso ironico ma letterario, per il fatto che il fumetto è arte tanto quanto la meraviglia che può suscitare un *murales* o uno *stencil* è altrettanto bello per tutti coloro che nella monotonia della città possono trovare un po' di sollievo e bellezza, là dove il grigio spesso regna sovrano. In questi casi, un tocco di colore ha la stessa bellezza "acerba, [...] quasi triste, come i fiori e l'erba, di scarpa-ferroviaria.", per similitudine a quanto descriveva cantando Guccini in *Autogrill* brano del 1983 riferendosi in quel caso a un altro soggetto (una ragazza che lavorava dietro un bancone e portava luce in un ambiente smorto). Tutto ciò premesso si dovrebbe ora ragionare sul vasto tema che concerne la valorizzazione delle opere e capitalizzare negli studenti il desiderio di conoscere nuove opere e la propensione di desiderare la loro salvaguardia per le generazioni future.

3. Opportunità e limiti della riproducibilità delle opere d'arte nel mondo digitale

Pioselli (2015, p. 167) ricorda che l'arte non va solo vista ma vissuta per diventare esperienza educativa e pertanto propone una "crescita di proposte artistiche e curatoriali che nell'ambito delle pratiche urbane [ed extra-urbane] implicano o sono concepite come opportunità di formazione per le nuove generazioni" (*Ibidem*). Tutto questo è sicuramente materia di ulteriori studi e approfondimenti che devono mettere in relazione le metodologie didattiche, e, con la esperienze di *Outdoor education* (Farné, 2015), la volontà dei docenti e delle scuole a cui essi appartengono in relazione a un territorio che voglia puntare su queste pratiche e mettere a disposizione risorse materiali e immateriali. Se da una parte i musei virtuali proiettano sul panorama mondiale una realtà locale, dall'altra la visita diretta di un luogo che fa ritrovare l'aurea (Benjamin, Ed. 2013), oramai perduta nel mondo digitale. Allora è attraverso l'autocostruzione (*Ibidem*) che si raggiun-

¹ per maggiori dettagli può essere utile seguire le lezioni del corso online *Introduzione alla Storia dell'Architettura Contemporanea* di Federico Bucci del Politecnico di Milano

ge quest'obiettivo comune e tutti gli *stakeholders* devono muoversi in questa direzione comune. Affinché tutto questo possa prendere forma sarà necessario ribadire la necessità di sviluppare una fattiva collaborazione tra mondo dell'educazione e della formazione, della ricerca e della formazione artistica che dovrebbe già includere nei suoi percorsi di studio una spiccata sensibilità verso l'arte messa a servizio del patrimonio culturale comune. Effettivamente la co-progettazione territoriale genera reti di comunità che si identificano culturalmente, che possono in modo palese o sotteso educare i giovani nella salvaguardia, tutela e studio del patrimonio culturale, che producono un nuovo modo di pensare la propria città, il suo centro storico, la sua periferia e in modo più vasto la propria provincia, regione, nazione fino ad avere una nuova relazione con il continente e il mondo a cui appartengono. La maglia che si tesse diviene al contempo il prodotto tangibile del successo della promozione culturale e l'ingranaggio per tessere trame sempre più innovative, creative e che curano con maggior dettaglio il patrimonio. Si pensi ad esempio come da artisti all'apice della fama quali Leonardo e Raffaello si generi nei neofiti una passione per altri artisti a loro "legati", quali il Verrocchio e il Perugino, e tramite questa via fatta di ispirazione si capisca quanto vasta sia l'esplorazione dell'arte e quanta ne deve essere ancora valorizzata e divulgata adeguatamente a tutti e ciascuno. Poi si pensi come l'arte sia legata con la storia: un bambino potrebbe chiedersi perché un'opera che era di Perugino realizzata per la città Perugia, e nello specifico per la chiesa di San Pietro, ora è a Parigi? Un educatore dovrebbe iniziare a spiegare le campagne Napoleoniche promuovendo così quella conoscenza degli eventi che sono stati determinanti per il nostro continente e per la nascita dell'Europa contemporanea, fatta di monarchie parlamentari e repubbliche. In un certo senso, se si può affidare ad altri testi la necessità o meno di formare gli artisti, nelle accademie, di interessarsi o meno di questi aspetti, questo è meno possibile per i curatori delle mostre e i direttori dei musei e dei luoghi culturali che sono parte essenziale della rete prima descritta e anzi sono forse coloro che devono tessere il contrappunto e poi il punto a croce.

Da dove cominciare questo viaggio didattico che si ispira alle grandi opere d'arte o dalla vita degli artisti che e hanno realizzate? Dalle storie di coraggio e speranza capaci di ispirare un senso di giustizia e di rispetto, un racconto intimo e ricco di colpi di scena, di sconfitte e di rinascite, di ostinazione e di fede, magari facendo "parlare" gli autori e i cronisti dell'epoca per andare oltre l'aspetto esteriore dell'opera e della collezione e far emergere tutta l'avventura che ha accompagnato la realizzazione, il successo o l'oblio nonché la sopravvivenza dell'opera al tempo.

4. Alcune considerazioni sulle esposizioni museali

Un'altra considerazione che contraddistingue quest'epoca è l'architettura dei luoghi espositivi che prima erano spesso edifici non progettati per accogliere dei beni da custodire diviene ora qualcosa da ideare e progettare tenendo conto della sua accessibilità e funzione espositiva ed educativa. Se prima era possibile adibire un antico campanile o dei magazzini seminterrati in ambienti espositivi ora è sempre meno auspicabile. Oggi la direzione è quella offerta dalle riflessioni di O'Doherty (2012) che vede lo spazio espositivo come un *white-cube* da riempire con contenuti culturali di forte impatto. Una riflessione a parte va alle residenze storiche, le chiese e le cattedrali che non sono destinate

a contenere in serie prestabilite e in esposizione ordinata raccolte di opere d'arte o di oggetti vari, in questi caso lo studio è consentito nel rispetto del luogo. Al contempo, le opere raccolte in un museo perciò sono in massima parte fuori dal loro ambiente o dal sito per cui sono state create, la didattica museale (Hein, 2005, 2006) può favorire la loro ricontestualizzazione tramite tecniche classiche (il diorama) o digitali (installazioni multimediali). Ne sono un esempio le teche di storia naturale museo Milano che permettono di contestualizzare gli animali esposti. La loro posizione nel museo è dettata da una perfetta visibilità di tutti i particolari, naturalmente eliminando eventuali interferenze reciproche e tenuto conto della sequenza logica che regge le linee direttrici dell'esposizione (ordine cronologico, per autore e per continente). Con l'estendersi dei temi di studi e ricerche il concetto di museo allarga la sua funzione a tutti i campi dello scibile, garantendo, accanto ai musei tradizionali, l'allestimento di musei etnografici, di arte decorativa, industriale, etc. (Fedeli, 1977). Volendo dare una visione d'insieme, un bene culturale poco pubblicizzato è come, per un negozio di vestiti, non mettere in vetrina i migliori capi d'abbigliamento: i clienti passando per la strada non si fermeranno e andranno verso altri negozi. A causa di situazioni simili alcuni territori bellissimi hanno perso l'opportunità di autopromuoversi e magari hanno perso la vocazione turistica per intraprendere quella industriale, si pensi ad esempio a Taranto, che sicuramente, suo malgrado, poteva essere uno dei luoghi più belli d'Italia, essendo già apprezzata per la sua bellezza dall'epoca greca grazie al suo Mar piccolo e il suo Mare grande.

5. La percezione del rischio che “frena” le istituzioni scolastiche a proporre attività outdoor

È proprio la questione del rischio che frena maggiormente i docenti a proporre attività diverse da quelle classiche indoor. La società attuale particolarmente attenta ai bisogni dei bambini e dei ragazzi è formata da genitori attenti alle difficoltà che possono trovare i propri figli, costruendo delle realtà quasi prive di qualsiasi tipo di rischio facendoli vivere in una *comfort zone* tanto più imposta che decisa dai figli. Per inciso, il dizionario dell'Enciclopedia Britannica definisce come zona di *comfort* un luogo, una situazione o un livello in cui qualcuno si sente sicuro e a proprio agio². In effetti un educatore dovrebbe spingere i propri educandi ad andare oltre la loro zona di comfort cercando di ampliarla il più possibile per provare nuove esperienze e situazioni, invece “i giovani di oggi non hanno le stesse opportunità di avventura che avevano i giovani del passato, negli ultimi trent'anni le vite dei bambini si sono riempite di impegni definiti e strutturati, che hanno limitato il tempo libero per esperienze all'aperto e per le avventure di tutti i giorni” (Gill, p. 2). Recentemente sempre di più ci si sta rendendo conto che questo comportamento non provoca altro che insicurezza, disagio nell'affrontare la vita reale e soprattutto incapacità di superare problemi o rischi. Tutto ciò si pone in netta contrapposizione con la società attuale, caratterizzata da molteplici stimoli e impellenti cambiamenti continui, dove c'è bisogno di far crescere persone che siano in grado di affrontare la vita in modo da saper trovare soluzioni anche a situazioni difficili. A questo si aggiunge il fatto che all'insegnante è richiesto di vigilare e al contempo di interagire

² <https://www.britannica.com/dictionary/comfort-zone>

con gli studenti, tuttavia le interazioni si intensificano con gli alunni nei confronti dei quali hanno maggiori aspettative, ne segue che al contempo possono trascurare “quelli sui i quali ritengono sia meno efficace investire” quando invece è proprio su di loro che è necessario “scommettere” (d’Alonso, 2012, p.38). Le attività pianificate al di fuori degli edifici scolastici divengono contesti nei quali applicare questa scommessa perché il cambio di setting, lo stare al contatto con le opere può cambiare le aspettative e modificare gli atteggiamenti che il docente usa tipicamente.

Per far questo le collezioni esposte possono diventare elementi connettivi tra vari campi del sapere,

interrogandosi su “come la scuola costruisca la sua relazione con gli eventi e i beni culturali e su come riesca ad accogliere le esperienze culturali degli allievi facendole diventare luogo di rielaborazione e spazio di connessione culturale” (Cerri, Genta, Traverso, 2013). Se ogni insegnante “sa che ciò di cui parla, nell’ambito di una materia, può trovare un collegamento con un’altra” (Giorda, 2022, p.9) allora il collegamento può essere fornito anche da un semplice particolare presente in un quadro o più in generale in un oggetto collezionato il cui scopo può essere poco noto agli studenti. A tal riguardo si pensi ai piccoli pesi da telaio del neolitico: è quasi impossibile capirne lo scopo se qualcuno non lo spiega. Tuttavia solo grazie alla spiegazione di quanto è stato esposto nelle teche e sulle pareti è possibile giungere a una visione d’insieme che motiva la conservazione dei beni e la visita stessa. L’esperienza vissuta a contatto con i beni culturali può favorire il docente a effettuare la trasposizione didattica nei termini in cui l’ha descritta Yves Chevallard (1985): il sapere sapiente diviene sapere insegnato e poi sapere appreso dai suoi discenti, e il loro stare assieme diviene funzionale, si potrebbe dire laboratoriale ed esperienziali. Gli oggetti e le opere divengono ancora mentali, l’ambiente non routinario stimola l’attenzione in termini metacognitivi (Cottini, 2015, 2017).

Bibliografia

- Benjamin, W. (ed.). *L’opera d’arte nell’epoca della sua riproducibilità tecnica*. Torino: Einaudi, 2013.
- Camargo, C. H. F., & Bronzini, A., *A síndrome de Tourette em músicos famosos*, Arquivos de Neuro-Psiquiatria, 73(12), 2015, pp. 1038-1040.
- Castando, L.. *Musei e patrimonio in rete. Dai sistemi museali al distretto culturale evoluto*. Milano: Hoepli, 2014.
- Cerri, R., Genta, V., & Traverso, A.. *La cultura al centro. Quale rapporto tra scuola ed eventi culturali?*. Italian Journal Of Educational Research, (10), 2013, 14-30.
- Charney, N.. *Il museo dell’arte perduta*. Monza: Johan & Levi, 2018.
- Chastel, A.. *Storia dell’arte italiana*. Tomo primo. Bari: Laterza, 1993.
- Chevallard, Y.. *La Transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1985.
- Cottini, L.. *Potenziare la memoria in classe. Percorsi di didattica inclusiva*. Roma: Carocci, 2015.
- Cottini, L.. *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci, 2017.
- Cotugno, F.. *L’alimentazione mediterranea della Puglia imperiale*. Foggia: Edizioni Agorà, 2008.

- d'Alonso, L.. Come fare per gestire la classe nella pratica didattica. Firenze: Giunti, 2012.
- Dell'Acqua, G.,A., Pittaluga, M.. *Dizionario Bompiani delle opere e dei personaggi*. Edizione speciale per il Corriere della Sera. Vol.1-10. Direttori di sezione Storia dell'arte e arti figurative Dell'Acqua, G.,A., Pittaluga, M., Milano: Bompiani, 2006.
- Farné, R.. *Outdoor education*. Scuola Italiana Moderna, anno 122, n. 7. Brescia: La Scuola, 2015.
- Fedele, P. (a cura di), *Museo*, in Grande Dizionario Enciclopedico, vol. XIII, UTET, Torino 1970, pp.33-38, e Saarinen, A., I grandi collezioni americani, dagli inizi a Peggy Guggenheim, Einaudi, Torino 1977.
- Giorda, C.. *Intrecci tra i saperi*. La Vita Scolastica, n.21, Anno 77, Firenze: Giunti, 2022.
- Hein, G. E., *The role of museums in society: Education and social action*. Curator, 48(4), 2005, 357.
- Hein, G. E.. *Museum education*. A companion to museum studies, 2006, 340-352.
- Maini, V.La chiesa di Padre Pio: l'ardito progetto di Renzo Piano, 2018. <http://sacrarck.altervista.org/renzo-piano-chiesa-di-padre-pio/>
- Pioselli, A.. *L'arte nello spazio urbano. L'esperienza italiana dal 1968 a oggi*. Monza: Johan & Levi, 2015.
- O'Doherty, B.. *Inside the White Cube*. Monza: Johan & Levi, 2012.

Servizi educativi 0-6 e digitale, dopo la pandemia: riflessioni pedagogiche

COSIMO DI BARI

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

Corresponding author: cosimo.dibari@unifi.it

Abstract. The Covid-19 pandemic, since March 2020, has “challenged” early childhood education services, forcing them to work in emergency for a long period: the rules defined to contain the contagion have forced education professionals in the zero-to-six age group to rethink the educational relationship by downsizing the role of physical contact, revising spaces, methodologies and routines. Both during the closure of services (in 2020) and in the following two years, the use of digital technologies has been a necessity in order to be able to maintain contact with children (first) and families (later): the contribution, starting from the analysis of some experiences, reflects on the challenges opened up by the emergency and the new perspectives that are being inaugurated with a view to integrating digital experiences alongside traditional ones within educational services.

Keywords. Covid 19 – Educational Services 0-6 – Media Education – Educational Continuity – Educational Design

1. Pandemia e servizi educativi 0-6

La pandemia dovuta al Covid-19 nel marzo 2020 ha travolto improvvisamente la scuola italiana, provocando, oltre ai danni sul piano sanitario su molti soggetti, anche un terremoto educativo e rendendo le norme di contenimento del contagio prioritarie sulle valutazioni pedagogiche. Se da un lato dalla scuola primaria fino alla scuola secondaria e all’università è stato necessario ripensare ai modi di fare didattica, tra le professionalità più chiamate a ripensare la loro funzione e le loro strategie sono state quelle di educatrici, educatori e insegnanti che lavoravano con bambini nella fascia di età da zero a sei anni. Se è innegabile che la scuola e gli insegnanti italiani non fossero nella maggior parte dei casi pronti per impostare la loro didattica interamente on-line¹, occorre riflettere sul fatto che educatrici, educatori e insegnanti impegnati con la fascia di età da 0 a 6 anni durante la loro tradizionale attività professionale precedente al Covid-19 hanno spesso considerato il digitale come un’esperienza da evitare per i bambini. A seguito della chiusura di tutti i servizi educativi insieme alle scuole (col DPCM del 8 marzo 2020) e

¹ G. Mascheroni, D. K. Winther, M. Saeed, L. G. Zaffaroni, *La didattica a distanza durante l'emergenza COVID-19: l'esperienza italiana*, “Innocenti Research Report”, 2021.

nello specifico quando si è compreso che la sospensione non sarebbe stata breve, si è reso necessario tanto per coordinatori e coordinatrici, quanto per il personale educativo pensare a strategie per mantenere vivo il contatto con i bambini e con le rispettive famiglie.

Il Covid-19 ha evidenziato la strutturale fragilità della società contemporanea, portando i soggetti ad interrogarsi sul rapporto tra scienza e verità, oltre che tra scienza e politica²: in una situazione di profonda incertezza, di disorientamento e di vulnerabilità, riflessioni specifiche possono essere impostate sull'infanzia. Per quanto il virus sia risultato da subito meno aggressivo nei confronti dei bambini, sul piano emotivo e cognitivo è risultato complesso per i genitori spiegare ai figli quali fossero i motivi per i quali non era possibile recarsi a scuola, né era possibile uscire di casa³. In questa situazione di difficoltà per le famiglie, quel “triangolo educativo” descritto dalla ricerca pedagogica⁴ si è spezzato, visto l'isolamento dei servizi educativi rispetto agli altri vertici del triangolo (bambino e famiglia, appunto). Alcuni studi svolti in ambito italiano e riportati da Balduzzi e Farné hanno sottolineato quanto l'infanzia abbia dovuto fare i conti con lo stress dei genitori e con una consistente difficoltà nel gestire le proprie emozioni, evidenziando frequentemente disturbi del sonno, irritabilità, ma anche disturbi alimentari⁵. Anche i decisori politici, così impegnati a fronteggiare la diffusione del contagio, hanno spesso dimenticato l'infanzia, al punto da rendere i bambini “invisibili”, come hanno sottolineato proprio Balduzzi e Farné⁶. In questo scenario, l'assenza di indicazioni chiare relative ai servizi educativi 0-6 (gli orientamenti pedagogici a cura del ministero sono usciti soltanto il 19 maggio 2020, più di due mesi dopo l'inizio del *lockdown*) ha costretto tanto le educatrici del nido quanto le/gli insegnanti della scuola dell'infanzia e le/i rispettivi coordinatori/-tori pedagogici ad arrangiarsi autonomamente e a ingegnarsi per trovare soluzioni da condividere nei gruppi di lavoro⁷. Improvvisamente, è venuto meno il legame con le famiglie e con i genitori e si è pensato a quali strategie fossero attuabili per rendere possibile lo scambio comunicativo anche a distanza.

2. Il digitale, da nemico a unico alleato

Negli ultimi anni ha iniziato a diffondersi all'interno di alcuni servizi educativi l'approccio della Media Education, che sottolinea l'importanza di promuovere usi consapevoli, critici e creativi delle tecnologie digitali, considerandole strumenti in grado di integrare le esperienze concrete⁸. Si tratta di un approccio che, preso atto della consisten-

² A. Mariani, *Un'emergenza inquietante a più volti*, “Studi sulla Formazione”, 1, 2020; F. Cambi, *Pandemia Covid-19: una breve riflessione pedagogica*, “Studi sulla Formazione”, 1, 2020.

³ R. Farné, L. Balduzzi (a cura di), *Bambini invisibili*, Parma, Junior, 2021.

⁴ M. Contini (a cura di), *Dis-alleanze nei contesti educativi*, Roma, Carocci, 2012.

⁵ L. Cerniglia, S. Cimino, M. Ammanniti, *L'impatto del periodo di isolamento legato al Covid-19 nello sviluppo psicologico infantile*, “Psicologia clinica dello sviluppo”; A. Ammanniti, *E poi i bambini. I nostri figli al tempo del coronavirus*, Milano, Solferino, 2020; S. Vicari, S. Di Vara, *Bambini, adolescenti e covid-19. L'impatto della pandemia dal punto di vista emotivo, psicologico e scolastico*, Trento, Erickson, 2021.

⁶ R. Farné, L. Balduzzi, *op.cit.*

⁷ A. Gigli, *Oltre l'emergenza*, Parma, Junior, 2021; M. Amandini, P. Zini, *Infanzia e famiglia al tempo del Covid*, Milano, Educatt, 2021.

⁸ C. Di Bari, A. Mariani (a cura di), *Media Education 0-6*, Roma, Anicia, 2018; R. Metastasio, *La Media Education nei servizi educativi 0-6*, Milano, Franco Angeli, 2021.

te presenza del digitale nella vita dell'infanzia, si adopera per far sì che all'interno dei servizi educativi 0-6 le famiglie vengano sensibilizzate per evitare rischi, per valorizzare possibilità e al tempo stesso per far sì che i bambini apprendano altri usi e altre possibilità espressive di quegli strumenti già così ampiamente presenti nella loro quotidianità. Questo approccio però è ancora limitato ad alcuni servizi: nella maggior parte di nidi e scuole dell'infanzia nel 2020 si intendeva ancora necessario assicurare ambienti che fossero "digital free", ritenendo che le tecnologie non dovessero entrare per garantire forme di esperienza concrete e tradizionali, nelle quali i bambini formassero i propri riferimenti spaziali e temporali e nelle quali potessero usare le dieci dita della mano e sperimentare attraverso tutti i sensi⁹.

All'arrivo della pandemia, anche le educatrici e le coordinatrici più scettiche hanno dovuto fare i conti col digitale, che in quello scenario poteva rappresentare l'unica strategia per poter mantenere viva una traccia di quella "alleanza educativa" improvvisamente spezzata dal virus. Una risposta frequente è stata, nei giorni successivi alla sospensione, l'allestimento di riunioni virtuali in sincrono che replicassero quanto avveniva per gli ordini di scuola superiori, attraverso l'organizzazione saltuaria di collegamenti usando piattaforme specifiche che consentissero ai bambini di vedersi simultaneamente. In queste esperienze è subito risultato evidente come si stesse cercando di replicare un approccio utile per fasce di età superiori con bambini che non avevano le competenze (né spesso la voglia) per stare collegati e rimanere davanti allo schermo. Pur essendo solitamente attratti dagli schermi e pur essendo, secondo il senso comune, "competenti digitalmente"¹⁰, i bambini si annoiavano o perfino si spaventavano nel vedere in collegamento i compagni, le educatrici e le insegnanti, tanto che in molti collegamenti le educatrici e le insegnanti non riuscivano a svolgere le attività programmate¹¹.

Col trascorrere delle settimane, laddove è intervenuta una proficua progettualità educativa, si è andati verso tre soluzioni significative: 1) il dialogo con i genitori; 2) la creazione di contenuti da fruire in asincrono; 3) saltuari momenti di salute sincrono. Se la DAD è stata la risposta per gli ordini di scuola dalla primaria in avanti, i LEAD (legami educativi a distanza) sono stati proposti per ristabilire e mantenere un legame educativo tra insegnanti, bambini e genitori, rendendo quello che può essere a tutti gli effetti un ossimoro – la "presenza a distanza" – proficua attraverso un uso attivo, consapevole e creativo degli ambienti digitali¹².

Le esperienze virtuose di utilizzo del digitale durante il *lockdown* hanno evidenziato come fosse urgente iniziare i collegamenti a distanza non più con un saluto rivolto ai bambini, ma con un benvenuto rivolto ai genitori. La sfumatura non è banale: non era utile pensare che il collegamento in sincrono fosse destinato ai bambini, i quali, pur essendo affascinati solitamente dagli schermi, spesso non hanno mostrato interesse per questo tipo di esperienza. L'utente principale che aveva la necessità di questo contatto era

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

¹⁰ A riguardo, si può notare come sia insidioso parlare di "competenza digitale" per i cosiddetti nativi digitali: cfr. G. Riva, *Nativi digitali*, Bologna, Il Mulino, 2019.

¹¹ M. Antonietti, M. Guerra, E. Luciano (2020), *Trasformare la relazione educativa nelle situazioni di emergenza: un'indagine nei servizi 0-6 al tempo del Covid19*, "Pedagogia oggi", 18, 2; C. La Rocca, M. Margottini, R. Capobianco, G. Tassone, E. Casale (2021), *L'uso delle tecnologie digitali per la costruzione di contesti educativi a distanza nel nido e nella scuola dell'infanzia. Un'indagine esplorativa*, "Form@re", 21, 3.

¹² Commissione infanzia Sistema Zero Sei, *Orientamenti pedagogici sui LEAD*, 6 maggio 2020.

il genitore: disorientato, frastornato, affaticato dal dover (spesso) lavorare in *smart working* mentre l'infanzia prigioniera era in casa, impreparato nel pensare costantemente ad attività che potessero coinvolgere attivamente i figli. Le famiglie avevano una forte esigenza di un sostegno, emotivo prima di tutto, per affrontare una situazione estremamente complessa: già riuscire a fare dialogare tra loro i genitori rispetto alla propria situazione e condividere stati d'animo ed esperienze ha rappresentato una risorsa preziosa durante i collegamenti. A partire da questi incontri sincroni on-line rivolti ai genitori è stato possibile offrire anche primi suggerimenti rispetto ad attività da realizzare in ambito domestico, per cercare di garantire una certa continuità rispetto alle routine e alle attività che solitamente vengono svolte al nido o nella scuola dell'infanzia. Si è trattato di un momento in cui le educatrici e le insegnanti si sono dovute fare carico di informare (e di educare) i genitori, portandoli a riflettere sui reali bisogni dei bambini e offrendo loro consigli preziosi per affrontare la quotidianità all'interno delle mura domestiche.

Una seconda risposta virtuosa è stata rappresentata dalla comunicazione in *broadcast*. Molte educatrici e molti insegnanti si sono adoperate per offrire alle famiglie proposte di attività da svolgere. Per il nido si è trattato spesso di registrazioni audio o segmenti video, nei quali venivano lette storie oppure cantate canzoni, spediti principalmente attraverso i gruppi WhatsApp oppure attraverso il ricorso a piattaforme specifiche che, seppur solitamente usate per la didattica a distanza, si potevano prestare a un utilizzo anche nei servizi educativi 0-6. Come evidenzia una ricerca di Antonietti, Guerra e Luciano, questo si è presso tradotto con l'invio di proposte di attività, in alcuni casi richiedendo anche una risposta da parte dei bambini e delle famiglie; altrettanto ricorrente è stato l'invio di letture, anche se solo in una minoranza dei casi le proposte sono state spedite giornalmente¹³. Per la scuola dell'infanzia sono state spesso suggerite attività pratiche che potevano essere svolte in ambito domestico portando avanti, anche minimamente, i temi del PTOF o riflettendo sulla situazione che i bambini, loro malgrado, stavano vivendo da protagonisti. Molto significativa è stata anche la creazione di canali *Youtube* che, anche a prescindere dalla condivisione col gruppo dei bambini che frequentano quella sezione del nido o della scuola dell'infanzia, hanno rappresentato contenuti fruibili da tutte le famiglie, promuovendo la conoscenza di letture e di canzoni anche tra i genitori. Questi archivi sono ancora disponibili e continuano ad offrire, anche dopo la riapertura delle scuole, interessanti proposte educative per le famiglie.

Una terza risposta, suggerita dagli stessi orientamenti pedagogici del 19 maggio 2020, è stata rappresentata dalla creazione di collegamenti in cui i bambini potessero mantenere una traccia dei legami con i pari. Piuttosto che pensare a situazioni di collegamento con molti bambini, che diventavano facilmente caotiche, sono state interessanti le esperienze in cui il personale educativo ha creato collegamenti a gruppi ristretti, nei quali è stato possibile riprendere un contatto *con e tra* i bambini, sempre però prevedendo la presenza attiva di un genitore accanto al bambino. Accanto a queste proposte, significativa è stata la possibilità di garantire forme di documentazione anche a distanza, ad esempio attraverso la raccolta di fotografie e video realizzati e inviati dai genitori delle attività svolte a casa. Nei casi in cui questa documentazione è stata realizzata, è diventato possibile creare video e cartelloni digitali che poi possono essere stati condivisi

¹³ A. Antonietti, M. Guerra, E. Luciano, *op.cit.*

con i bambini, che hanno potuto così recuperare, seppur in parte e seppur a distanza, la percezione di far parte di una comunità.

A fronte di queste esperienze virtuose, si devono ovviamente segnalare anche forti criticità. La pandemia ha rimarcato quanto già la ricerca sociologica aveva evidenziato: la tecnologia, lungi dal farsi sempre strumento di inclusione, può confermare le stesse dinamiche di esclusione, di emarginazione e di disuguaglianza che possono trovare nei contesti concreti. Anzi, talvolta, può amplificarle e perfino crearne di nuove. Già negli orientamenti del maggio 2020 era esplicito l'invito rivolto ai servizi a far pervenire materiali analogici in quelle famiglie impossibilitate a utilizzare il digitale, tuttavia, si può notare come in molti casi l'impossibilità (o il disinteresse) da parte dei genitori nella partecipazione ai LEAD ha creato forme di esclusione e di "povertà educativa".

3. I semi per un dialogo

La riapertura di nidi e scuole dell'infanzia ha rappresentato una tappa altrettanto impegnativa per tutto il personale educativo, chiamato a confrontarsi con regolamenti stringenti, con norme igieniche vincolanti e con l'inevitabile paura della ripresa dei contagi, spesso poi tradotta in focolai che hanno coinvolto famiglie e personale. Le esperienze vissute da alcune strutture attraverso i centri estivi nel luglio 2020 avevano comunque suggerito quanto, a fronte di norme igieniche stringenti (come quello dell'uso della mascherina, che nasconde una parte del volto ai bambini), l'infanzia fosse in grado di evidenziare una forma significativa di resilienza anche in questa situazione, adattandosi anche a "classi-bolla", mascherine, spazi ripensati radicalmente, ecc. Ad esempio, la paura di alcune educatrici di non poter mostrare il proprio sorriso a causa della mascherina è stata presto superata sperimentando come i bambini fossero in grado di intercettare la dimensione emotiva della persona che sta loro di fronte anche soltanto dagli occhi o attraverso altri segnali corporei.

La ripresa delle attività è stata graduale, talvolta interrotta da chiusure ed è avvenuta con estrema prudenza, sia per intercettare la sintomatologia riconducibile al virus, sia per l'impossibilità di far entrare i genitori all'interno di nidi e scuole dell'infanzia. La differenza principale dei primi mesi del post-pandemia è stata rappresentata proprio dall'impossibilità di svolgere gli incontri con le famiglie (tanto i colloqui individuali, quanto quelli collettivi) in presenza, sostituiti da incontri a distanza. In questo caso, è stato possibile riscontrare in molti servizi la difficoltà nella costruzione del dialogo che era possibile coltivare in modo più intenso nel periodo pre-pandemico. Per quanto le possibilità di partecipazione (rimanendo a casa e collegandosi on-line) fossero maggiori, quella "presenza" in realtà si è tradotta spesso con collegamenti in cui non sono stati attivati webcam e microfono, dato che il genitore era spesso costretto a stare con i bambini in ambito domestico e a svolgere altre attività durante la riunione.

Nelle Linee Guida Pedagogiche per il Sistema Formativo Integrato 0-6 pubblicate a fine 2021 si legge che: "nel periodo del *lockdown* le tecnologie digitali in rete sono state preziose alleate perché il distanziamento fisico non diventasse distanziamento sociale"¹⁴.

¹⁴ Commissione Nazionale per il sistema integrato di educazione e istruzione, *Linee pedagogiche per il sistema integrato "Zerosei"*, MIUR, 2021, pp. 12-13.

Il documento sottolinea in particolare come esse abbiano consentito di non interrompere relazioni, legami educativi e processi di apprendimento e al tempo stesso si rimarca come l'esperienza abbia aperto nuove prospettive di dialogo con i genitori e con i bambini: "è importante che anche nello 0-6, utilizzando la ricchezza delle relazioni che si costruiscono in presenza, si continuino a sviluppare occasioni che consentano ai bambini e agli adulti di scoprire le possibilità e le dinamiche che si sono rese possibili da questi ambienti di scambio online"¹⁵.

Quali consapevolezze pedagogiche, dunque, ha lasciato in eredità la pandemia ai servizi educativi 0-6? Sono principalmente due i fronti sui quali occorre oggi riflettere e, anche se si tratta di due fronti che già prima del 2020 erano attivi, vengono promesse nuove consapevolezze e nuove sfide. Il primo riguarda l'Outdoor Education e lo svolgimento dell'attività all'aperto. Specialmente in ambito italiano, tra le famiglie era presente una forte resistenza all'utilizzo degli spazi aperti al nido e nella scuola dell'infanzia, perché ritenuti rischiosi e perché, specialmente in inverno, si riteneva che facessero ammalare i bambini¹⁶. La pandemia ha sottolineato invece come siano principalmente gli spazi aperti a favorire il contagio tra bambini e si è diffusa la consapevolezza dell'importanza di sfruttare il giardino: questa occasione ha condotto molti gruppi di lavoro che ancora non avevano lavorato sull'Outdoor Education a specifici percorsi formativi. Si tratta però di un'occasione che non dovrebbe essere lasciata cadere e che dovrebbe portare a ulteriori approfondimenti. Infatti, se in passato era concreto il rischio di pensare a un utilizzo dello spazio aperto per lasciar "sfogare" i bambini, oggi c'è quello di pensarlo semplicemente come uno spazio in cui le occasioni di contagio (non soltanto rispetto al Covid-19, ma anche ad altri virus) si riducono. Al contrario, la pandemia dovrebbe aver consegnato a tutti (personale educativo e famiglie) la consapevolezza dell'urgenza dello sfruttare gli spazi all'esterno del nido, tanto quelli naturali (per favorire un rapporto attivo ed esplorativo da parte del bambino con l'ambiente naturali e con le forme di vita che lo abitano), quanto quelli cittadini (che offrono tante occasioni di stimolo e di arricchimento per la crescita dei bambini). Considerare l'Outdoor Education come una risposta emergenziale alla pandemia non è proficuo: essa può rappresentare una metodologia fondamentale per rispondere al bisogno di natura dell'infanzia e per garantirle un legame attivo e partecipativo col territorio nel quale essa cresce.

Oltre a queste consapevolezze, si possono impostare specifiche riflessioni sul digitale. Durante la pandemia, come si diceva, anche il personale più scettico sul suo utilizzo in ambito educativo ha dovuto cimentarsi con i suoi linguaggi, perché erano sostitutivi delle esperienze concrete. Oggi che le esperienze concrete sono di nuovo possibili, è auspicabile pensare al digitale come "integrazione" di tutte le altre attività che possono essere fatte in modo analogico, secondo più direzioni. Se i riflettori sul digitale nello 0-6 si sono accesi durante la pandemia, si può riscontrare il rischio che anche questa attenzione rappresenti solo una risposta emergenziale; al tempo stesso è sempre più diffusa la tendenza a considerare la Media Education come un semplice inserimento delle tecnologie digitali all'interno del nido e dunque come un'educazione *con* i media. La storia della Media Education insegna che, per promuovere approcci consapevoli, critici e creativi, occorra

¹⁵ Ivi, p. 13.

¹⁶ R. Farné, A. Bortolotti, M. Terrusi (a cura di), *Outdoor education*, Roma, Carocci, 2018.

contemplare anche altre preposizioni oltre al “con”: significa principalmente educare *ai* media e *oltre i* media, portando i bambini e le loro famiglie a padroneggiare attivamente i linguaggi, a riflettere sul rapporto tra realtà e rappresentazione. Pertanto, si può sostenere che, rispetto al digitale, la pandemia abbia lasciato in eredità alcune questioni ai servizi educativi.

La prima eredità riguarda le attività da svolgere con i bambini, al nido e nella scuola dell’infanzia, facendo ricorso anche al digitale: per il suo potenziale di combinare più linguaggi tra loro, di favorire un riscontro immediato rispetto alle immagini realizzate, di immergere i bambini in ambienti virtuali che altrimenti non sarebbero sperimentabili, di favorire la condivisione e, soprattutto nell’ottica della Media Education, di conoscere meglio le possibilità espressive di quegli strumenti che fanno già parte della loro quotidianità, ma vengono spesso usati facendo ricorso ad approcci poco attivi. A questo riguardo, le sperimentazioni sono spesso significative e riguardano ad esempio il rapporto tra Outdoor Education e Media Education, il rapporto tra arte e digitale, il rapporto tra lettura cartacea e forme di esperienza digitale, ma anche il rapporto tra digitale e costruttività¹⁷. Quanto avvenuto durante la pandemia sottolinea in modo ancora più forte come l’esposizione agli schermi digitali da parte dell’infanzia si traduca spesso con forme di utilizzo poco attive e poco interattive, dando vita a fruizioni potenzialmente poco critiche e poco creative: al contrario, la crescente presenza degli schermi nella vita dell’infanzia comporta l’aumento della sensibilità da parte degli adulti e la promozione di interazioni che sappiano realmente valorizzare le potenzialità multimediali dei nuovi linguaggi.

La seconda è quella del coinvolgimento delle famiglie. Così come durante la pandemia ci è resi conto dell’urgenza di offrire stimoli ai genitori per evitare che consegnassero i propri figli agli schermi con tempi esposizione inadeguati e con contenuti non adatti, allo stesso modo emerge l’esigenza di offrire un sostegno alle famiglie nel processo di educare agli schermi l’infanzia. Si possono pertanto prevedere in modo sistematico laboratori che aspirino a rinsaldare l’alleanza educativa e valorizzare forme di corresponsabilità educativa¹⁸, favorendo la conoscenza di potenzialità e rischi dei linguaggi digitali, portando il genitore a comprendere come sia preferibile favorire forme di utilizzo attivo degli schermi piuttosto che pensare al dispositivo touchscreen come a una televisione portatile. Se da un lato è da ritenere fondamentale un ritorno agli incontri (tanto singoli, quanto collettivi) in presenza, per tornare a curare la relazione tra servizi e famiglie, dall’altro si può pensare al digitale come strumento che integra e che arricchisce le relazioni in presenza, senza sostituirle. Attraverso il digitale, il dialogo con le famiglie può essere ampliato: oltre ai consueti (e ritrovati) incontri in presenza, è possibile pensare talvolta a *webinar* che consentano la partecipazione anche a distanza da parte di famiglie di più servizi, ad incontri a tema messi a disposizione da Enti e Cooperative, ma anche alla condivisione di contenuti in *broadcasting* che possano integrare le attività tradizionali svolte all’interno dei servizi e rinsaldare quel dialogo che, dal 2020 ad oggi, necessita di essere maggiormente implementato.

¹⁷ S. Bonaccini, *Bambini e tecnologie*, Parma, Junior, 2015; E. Ciotoli, F. Floria (a cura di), *Piccoli passi*, Roma, Anicia, 2018; C. Di Bari (a cura di), *Media education e tecnologie digitali al nido e nella scuola dell’infanzia*, Parma, Junior, 2021.

¹⁸ M. Guerra, E. Luciano (a cura di), *Costruire partecipazione*, Parma, Junior, 2014.

- Maggiolini S., Amatori G., Sannopoli M. (2021), *Servizi per l'infanzia e pedagogia dell'emergenza. La situazione durante il Covid-19*, in Amatori G. (a cura di), *Pedagogia speciale per la prima infanzia*, Pearson, Milano.
- Mariani A., *Un'emergenza inquietante a più volti*, "Studi sulla Formazione", 1, 2020.
- Mascheroni G., Winther D.K., Saeed M., Zaffaroni L.G. (2021), *La didattica a distanza durante l'emergenza COVID-19: l'esperienza italiana*, "Innocenti Research Report".
- Metastasio R. (a cura di), *Media Education nei servizi educativi 0-6*, Roma, Franco Angeli, 2021.
- Picardi I. (2020), *Bambini nel lockdown*, "AIS Journal of Sociology", 16.
- Picca M. et al. (2021), *Distance learning, technological devices, lifestyle and behaviour of children and their family during COVID-19 lockdown in Lombardy: a survey*, "Italian Journal of Pediatrics", 47 (1)
- Riva G. (2019), *Nativi digitali*, Bologna, Il Mulino.
- Sansavini A., Trombini E., Guarini A. (2020), *Genitori e bambini 0-6 anni durante l'emergenza Covid-19: problematiche, nuove sfide e iniziative di supporto psico-educativo*, "Psicologia clinica dello sviluppo", 2.
- Silva C., Gigli A. (2021), *Virtus rivelatore. Nuovi scenari, emergenze e prospettive di ricerca sulle relazioni educative e familiari*, "Rivista Italiana di Educazione Familiare", 18 (1).
- Tamburlini G., Marchetti F. (2020), *Pandemia di Covid-19: motivazioni e indicazioni per l'apertura di spazi educativi per bambini*, "Medico e bambino", 39
- Vicari S., Di Vara S. (2021), *Bambini, adolescenti e covid-19. L'impatto della pandemia dal punto di vista emotivo, psicologico e scolastico*, Trento, Erickson.

Mihi cordi (est): Università e “dovere di connessione”

GIOVANNA FARINELLI

Associata di Pedagogia Generale e Sociale - Università degli Studi di Perugia

Corresponding author: giovanna.farinelli@unipg.it

Abstract. A reflection also imposes itself on the Italian university “after” the Pandemic. In fact, this contribution represents the unedited elaboration of my brief speech at the Third Brainstorming of the University, Designing the University of the Future (University of Perugia, 29 March 2021). On this occasion, the need to “design the University of the future” with the mind turned to the past, recovering the basic values of the university of the origins (Civitas Perusii A.D. MCCCVIII), was underlined (Studium Generale, Universitas Studiorum, quaestio quodlibetalis etc.), in order to reaffirm the personalization and quality of the educational relationship through accredited/institutional but direct contacts/profiles (e.g. Microsoft Teams).

Keywords. Education - University Teaching - Duty of Caring - Covid-19

*One child, one teacher, one book and one pen
can change the world.*
(Malala Yousafzai, UN, 2013)

Una riflessione si impone anche sulla università italiana “dopo” la pandemia. Questo contributo rappresenta infatti l’elaborazione inedita del mio breve intervento al Terzo Brainstorming di Ateneo, *Disegnare l’Università del Futuro* (Università degli Studi di Perugia, 29 marzo 2021). In tale occasione veniva sottolineata la necessità di “disegnare l’Università del futuro” con la mente rivolta al passato, recuperando i valori di fondo della università delle origini (*Studium Generale, Universitas Studiorum, quaestio quodlibetalis* etc.) a settecento anni dal *Paradiso* di Dante e dalla istituzione della facoltà di Medicina a Perugia (1321), grazie anche a Gentile da Foligno, e della stessa Università (1308) grazie a Bartolo da Sassoferrato e a Baldo degli Ubaldi; richiamando il monastero degli Olivetani e l’abbazia di San Pietro, il muro etrusco dell’aula magna di palazzo Florenzi e la moderna idea di campus, la Radcliffe Camera della Bodleian Library di Oxford con i suoi prati verdi, la New York Public Library... e il “prato blu” della “home library” di Bill Gates nelle parole lì incise “on the ceiling” di Francis Scott Fitzgerald: “He had come a long way to this blue lawn and his dream must have seemed so close he could hardly fail to grasp it” (*The Great Gatsby*, 1925).

La socialità è un necessario e potentissimo mezzo, ma resta sempre un mezzo (articolo 2, Costituzione italiana): occorre riaffermare personalizzazione e qualità della relazione educativa attraverso contatti/profile accreditati/istituzionali ma diretti (es. Microsoft Teams): l’università al tempo stesso società e comunità educante, secondo la efficace definizione/distinzione di Paul Ricoeur (*Histoire et vérité*, 1955).

In primo luogo occorre richiamare il report Istat del 25 ottobre 2022 *Livelli di istruzione e ritorni occupazionali* riferito all'anno 2021. In sintesi, si evidenzia come nel Mezzogiorno l'occupazione sia più bassa anche tra i laureati, soprattutto se hanno meno di 35 anni, sebbene risulti in crescita il vantaggio della laurea rispetto al diploma e le donne siano più istruite ma meno occupate; i divari si riducono però al crescere del titolo. Tra Mezzogiorno e Centro-nord resta ancora profondo il gap di istruzione e occupazione e in generale l'istruzione premia meno gli stranieri degli italiani. Risulta inoltre decisamente ampio il gap con l'Europa per i 30-34enni laureati, anche nel mercato del lavoro, sebbene il vantaggio occupazionale della laurea sia evidente anche tra i giovani. La quota di lauree STEM (*Science, Technology, Engineering, Mathematics*) tra le laureate è la metà di quella tra i laureati, e i divari occupazionali di genere sono più forti in alcune aree disciplinari di laurea. È inoltre ancora alta la quota di giovani che abbandonano gli studi e l'appartenenza familiare influenza anche lo stesso abbandono scolastico: è dunque più difficile trovare occupazione per chi abbandona gli studi, sebbene risulti in leggero calo la quota di NEET (*Neither in Employment nor in Education and Training*): tra i NEET disoccupati uno su due risulta alla ricerca di lavoro da almeno un anno. Nella transizione scuola-lavoro di diplomati e laureati l'Italia è lontana dall'Ue, sebbene sia in miglioramento la transizione dei laureati nella ripresa post-pandemia; è però in aumento la partecipazione degli adulti a corsi e attività formative, sebbene resti ampio il divario con l'Europa nella formazione continua dei disoccupati. Questa è la fotografia dell'Istat.

Sempre aggiornati e interessanti in proposito i dati di Almalaurea.net, consorzio guidato dal lungimirante latinista e accademico Ivano Dionigi, e quelli di Eduscopio.it della Fondazione Agnelli, anche attraverso le osservazioni di Andrea Gavosto, direttore della stessa Fondazione, a pagina 13 della "Repubblica" del 13 novembre 2020, *Un'altra scuola è possibile*: occorre agire su tre fronti per evitare il lockdown: ridurre il numero di studenti per classe, concentrare l'insegnamento online sulle materie chiave, formare i docenti alla didattica a distanza. È necessario infine richiamare un'altra autorevole fonte di dati sullo stato dell'istruzione nel mondo, *Education at a Glance 2022: OECD Indicators* del 3 ottobre 2022. Questa edizione si concentra sull'istruzione terziaria e un capitolo specifico è dedicato alla crisi COVID e al passaggio dalla gestione della crisi alla ripresa, anche attraverso l'utilizzo di due nuovi indicatori: lo sviluppo professionale di insegnanti e dirigenti scolastici e il profilo del personale universitario.

"La vera sfida è la presenza" e le università vanno considerate come "leva culturale di sviluppo non soltanto economico": con queste parole Maurizio Oliviero, Rettore Magnifico dell'Università degli Studi di Perugia, il 29 marzo 2021 ha introdotto i lavori del Terzo Brainstorming di Ateneo. Nel mio intervento ho sottolineato il "dovere di connessione" dei docenti universitari con uno sguardo rivolto al passato, alla nostra storia del nostro Ateneo, a quel senso di comunità, di legame con il territorio che non è un "acciambellamento" sul passato rispetto a un futuro "non ancora", ma la volontà di promuovere una autentica capacità profetica, in cui la difficoltà del momento – il COVID – può diventare opportunità di avvicinamento agli studenti, di essere in rapporto diretto con loro, senza mediazione. La distanza fisica non è automaticamente distanza sociale: occorre richiamare quel "paradigma generativo" di nuove identità e nuovi modi di essere teorizzato da Luca Toschi (in Franco Cambi, Luca Toschi, *La comunicazione formativa. Strutture, percorsi, frontiere*, Milano, Apogeo, 2006). Sostenibilità sociale e dematerializzazione/digita-

lizzazione implicano necessariamente nuove forme di logistica e una mobilità sostenibile.

In tal senso si legge l'articolo/intervista di Massimo Cutò al pedagogista Duccio Demetrio, *Essere all'antica? Niente di più moderno. Il vero inganno è vivere solo dell'istante* a pagina 12 della “Nazione” di domenica 14 marzo 2021 (Primo Piano): *Carpe diem* non significa tutto e subito ma “trattenere il giorno nella catena dei giorni”. Tale intervista è anche la recensione del volume dello stesso Demetrio *All'antica. Una maniera di esistere* (Milano, Cortina, 2021), che richiama Leopardi delle *Operette morali*: “Un uomo fatto all'antica” è un uomo “dabbene e da potersene fidare”. Smarrita oggi questa “immagine virtuosa”, tale qualità morale potrebbe bensì indirettamente implicare i significati di conservatore o reazionario: per sfatare alcuni pregiudizi e non essere “troppo contagiati” dal presente, “essere all'antica implica alcune delle nostre qualità migliori. Fra queste, la sensibilità per le memorie personali e altrui, per la conoscenza storica, per virtù e valori che paiono dimenticati. E poi, si è tali per modi di fare, parlare, desiderare, non volti nostalgicamente al passato ma orientati a sentimenti in controtendenza, ostili verso ogni forma di volgarità. Piuttosto propensi alla pratica della lealtà, della generosità, dell'amicizia”.

Convivenza e condivisione sono dunque due aspetti fondamentali. La prima mission della Università è infatti *education*, la seconda *research*, la terza *contribute to society*: modalità antiche e moderne cioè attuali: attualità non significa infatti schiacciamento sul presente ma capacità di coniugare, nel merito e nel metodo, tradizione e innovazione, qualità di contenuti e di forme. Si veda in proposito l'articolo dell'architetto e ingegnere Carlo Ratti *L'apprendimento può funzionare solo se è attivo e collaborativo*, a pagina 16 del “Sole 24 Ore” domenica 21 marzo 2021 sul futuro dell'università: “La tecnologia, sotto la forma dei MOOC, non è riuscita a cambiare l'insegnamento accademico: ora i campus domestici delle *collab house* forniscono una soluzione che integra inclusività e socializzazione”. Le *collaboration house* “ci sono da sempre: i monasteri buddisti e cristiani hanno creato comunità di apprendimento. Alcuni tra i primi college medievali, come Oxbridge [Oxford e Cambridge] e Pavia, hanno scalato questo modello. In fondo, la *collab house* ci sta riportando alle nostre radici storiche. L'attrazione degli studenti verso la coabitazione potrebbe essere esattamente l'osservazione di cui abbiamo bisogno per risolvere i complicati problemi dell'apprendimento a distanza”. Carlo Ratti evidenzia anche un'altra preoccupazione che riguarda i “professori superstar”: “i MOOC potrebbero naturalmente concentrare il potere nelle mani di pochi grandi docenti, minacciando i *community college* e altre piccole istituzioni. Infine, dobbiamo ricordare che l'accessibilità economica non garantisce la parità di accesso. Non possiamo dimenticare quanto è importante l'assistenza all'apprendimento e altre forme di sostegno che richiedono alta intensità di personale e che attualmente vengono tagliate”. Attraverso un simile approccio, continua Ratti, “potremmo trovare il giusto equilibrio tra la larga diffusione potenziale dell'insegnamento digitale e la ricchezza dell'esperienza di apprendimento garantita dalla vicinanza fisica. In questo modo, si potrebbe assistere alla trasformazione degli ultimi dinosauri che finora sono sfuggiti alla dirompente innovazione della digitalizzazione che essi stessi hanno contribuito a creare: le università”.

Audace forse il “parallelismo” con la innovativa Università di Padova ai tempi di Galilei: “A Galileo non piaceva tenere conferenze. Ci si sarebbe aspettato che fosse altrimenti, visto che le regole a cui ci si doveva attenere in quella università [Padova] erano

certamente adatte al suo stile. Quando divenne professore, gli studenti avevano definito noiosi i docenti che si limitavano a leggere le loro consuete lezioni da pergamene ingiallite – le carte dei dottori, venivano chiamate – invece di rivolgersi loro in modo discorsivo, parlando a braccio. Per ordine del senato veneziano, veniva applicata una multa di venti corone a chi si macchiava di un simile crimine contro la vivacità intellettuale. Galileo avrebbe dovuto gradire una simile ingiunzione poiché ben si adeguava al suo stile a effetto; nel salone delle conferenze era d'obbligo recitare, essere teatrali era un dovere: La Commedia della Scienza. Ma non amava l'impersonalità di quelle conferenze pubbliche e preferiva la tranquillità delle lezioni private” (James Reston Jr., *Galileo. A life*, Harper-Collins, 1994; Beard Books, 2000; trad. it., San Paolo, 2003).

Massimo Gramellini nella trasmissione di Rai 3 *Le parole della settimana* di sabato 27 febbraio 2021 manda in onda il tristemente noto video di una studentessa di medicina che sostiene un esame a distanza tra due fuochi: il docente giustamente esigente e una madre decisamente esuberante.

La mia prima lezione online del 10 marzo 2020, ben descritta nel blog dell'antropologa Marilena Badolato, in marilenabadolato.it, è raccontata da me a caldo. Oltre cento studenti hanno potuto partecipare nell'Aula Virtuale della piattaforma Unistudium dell'Università degli Studi di Perugia secondo le istruzioni messe a disposizione nel portale di Ateneo a causa dell'emergenza in corso. Questa condivisione a “distanza di sicurezza” ci ha fatto sentire in realtà molto vicini: tanti infatti i microfoni aperti, tanti gli interventi, ordinati ed educati; era percepibile una grande attenzione mista a curiosità, evidente anche nei commenti nella relativa chat di Microsoft Teams, il software utilizzato che si è rivelato molto efficace”: frutto dell'enorme lavoro svolto negli ultimi anni dalla *governance* di Ateneo. Esperienza dunque senz'altro significativa sebbene la nostalgia dell'aula “vuota” si sia fatta sentire in molti di noi...

In questo blog tra l'altro si cita anche la nostra ormai decennale collaborazione con il progetto “Il Giornale in Ateneo” dell'Osservatorio Permanente - Giovani Lettori, Nuovi Cittadini di Firenze, nell'ambito del Laboratorio di Pedagogia generale, per una “educazione civica quotidiana”. La cosiddetta “DaD” in questo anno ci ha permesso non soltanto di continuare a condividere e sfogliare per lo più virtualmente i nostri amati quotidiani ma di entrare nelle case dei nostri studenti sempre con garbo e discrezione rafforzando così un rapporto diretto, ben oltre la presenza e vicinanza fisica, pur fondamentali: distanza fisica e distanza sociale sono infatti due aspetti diversi. Presso il nostro Ateneo abbiamo inoltre sperimentato con successo anche la cosiddetta “DDI o DID” - che integra digitale e presenza – ospitando il 17 novembre 2020 Raffaele Cantone, Procuratore della Repubblica presso il Tribunale di Perugia (cfr. G. Farinelli, *Per una pedagogia civile e politica*, Perugia, Morlacchi, 2020): “Scuola e università hanno il dovere di esserci... Più che un obbligo rappresentano un dovere” (cfr. articolo 4 Costituzione italiana).

Tutto ciò ha permesso infine - non in ordine di importanza - al nostro antico e prestigioso Ateneo di raddoppiare quasi il numero delle matricole per l'anno accademico 2020/2021. Anche la cultura è dunque “contagiosa”... perciò continuiamo a “fare bei sogni”!

Si delinea dunque una nuova dimensione, come ben affermato il 22 dicembre 2021 dalla docente di chimica farmaceutica Violetta Cecchetti nel messaggio di auguri a nome

di tutti i direttori dei Dipartimenti del nostro Ateneo: necessità soprattutto di vicinanza in caso di difficoltà e disagio degli studenti. Non conta soltanto la qualità della ricerca ma anche quella della relazione comunicativa ed educativa: è un bene comune, l'aspetto forse più importante delle università in cui la differenza di età tra docenti e studenti/giovani adulti si riduce e il ben noto gap generazionale diventa quasi *peer education*, non fosse per l'età spesso forse troppo matura della classe docente. Occorre infatti recuperare la tradizione con mezzi nuovi per uno scenario imprevedibile, una “comunità educante”, sapere-fare-agire: il successo del presente è frutto della fatica di ieri, di un lavoro secolare; la qualità non si improvvisa ma ha radici profonde.

Questo importante aspetto ricordato da Violetta Cecchetti è bensì già presente nell'articolo 13 (Tutorato), della Legge 19 novembre 1990, n. 314: “Il tutorato è finalizzato ad orientare ed assistere gli studenti lungo tutto il corso degli studi, a renderli attivamente partecipi del processo formativo, a rimuovere gli ostacoli ad una proficua frequenza dei corsi, anche attraverso iniziative rapportate alle necessità, alle attitudini ed alle esigenze dei singoli” (comma 2).

Il pedagoga Massimiliano Fiorucci, da neo eletto presidente della Società Italiana di Pedagogia (SIPed), il 28 marzo 2021 comunica ai soci la pubblicazione in Gazzetta Ufficiale del DECRETO-LEGGE 22 marzo 2021, n. 41 “Misure urgenti in materia di sostegno alle imprese e agli operatori economici, di lavoro, salute e servizi territoriali, connesse all'emergenza da COVID-19. (21G00049)”: nell'articolo 31 (“Misure per favorire l'attività didattica e per il recupero delle competenze e della socialità delle studentesse e degli studenti nell'emergenza COVID-19”) si delibera un cospicuo incremento del fondo per il funzionamento delle istituzioni scolastiche (di cui all'art. 1, comma 601, legge 296/2006) “destinato per l'acquisto, sulla base delle esigenze delle singole istituzioni scolastiche statali, di [omissis] b) specifici servizi professionali per il supporto e l'assistenza psicologica e pedagogica, da rivolgere in particolar modo a studentesse e studenti, oltre che al personale scolastico, in relazione alla prevenzione e al trattamento dei disagi e delle conseguenze derivanti dall'emergenza epidemiologica da COVID-19”.

Il sociologo Carlo Sorrentino, nell'articolo *La didattica integrativa per il ritorno a scuola* nella “Repubblica” del 26 luglio 2021, afferma che “scuole e atenei sono obbligati a una maggiore cautela; occorre “l'impegno di tutti perché si diffonda un clima d'opinione teso a chiarire come la didattica non sia la stessa cosa se fruita a casa propria, o vivendo quotidianamente scuole e università”, sebbene motivi comprensibili siano costi d'affitto, difficoltà a raggiungere le sedi, costi dei trasporti; un'azione necessaria e quella di esortare alla frequenza poiché “la scuola è un ascensore da tempo fuori servizio”.

“L'impossibilità della scuola non esiste”, come afferma Lia Levi al TG3 serale del 17 gennaio 2021, e come ben ricorda e quasi implora Maurizio Crosetti dalle pagine di “la Repubblica” il 18 marzo 2020, attraverso una “preghiera per chi non va più a scuola”: “Non toglieteci i pennarelli... La scuola online: benedette tecnologie, certamente, ma poi ci si china sul tavolo, si prende la penna e il pennarello, si leva il cappuccio e si comincia a scrivere. Come cinquant'anni fa. È un gesto antico e senza tempo... Ribellatevi, bambini, anzi, spiegatele con un disegno, se vi avanza un pennarello...”.

L'allarme lanciato dal pediatra Gianluca Tuteri il 16 marzo 2022 presso l'Università per Stranieri di Perugia nel corso dell'evento *Vincere la pandemia. Giovani digitale e nuovi modelli peer to peer* sottolinea come da 36 anni cerchi l'empatia, l'indispensabile

per parlare con i giovani. Riporta inoltre un dato drammatico e sconcertante: presso l'Ospedale Pediatrico Bambino Gesù di Roma gli accessi per ideazione suicidaria, tentativo di suicidio e comportamenti autolesivi nei giovani di età compresa tra i 9 e i 17 anni sono cresciuti esponenzialmente, con aumento in particolare del 75% nei 2 anni della pandemia rispetto al biennio precedente; e sottolinea la carenza di adeguati servizi di neuropsichiatria infantile nel territorio perugino, di un mediatore culturale e soprattutto di "pranzi in famiglia".

La Commissione per il Sistema integrato di educazione e istruzione "zero-sei anni" del Ministero dell'Istruzione ha proposto la definizione di "Legami Educativi a Distanza - LEAD", in cui l'aspetto educativo "si innesta sul legame affettivo e motivazionale" (cfr. MIUR, 19 maggio 2020). La Rai qualche decennio fa aveva già offerto con lungimiranza la possibilità di simili esperienze: una vera anticipazione. Si vedano tra l'altro gli interessanti contributi di Andrea Canevaro, *Tensioni Cognitive*, e di Franco Lorenzoni, *Alberto Manzi. La coerenza e il non dare nulla per scontato*, in *La didattica e la distanza, ricordando Alberto Manzi*, a cura di Tania Convertini e di Roberto Farné (cfr. "Educationduepuntozero" n.38 del 23 settembre 2020).

La stessa modalità didattica "a distanza" – complementare ma non alternativa o sostitutiva – consente verosimilmente di rimuovere l'antidemocratico se non illegale "esonero dalla frequenza" (quasi una appropriazione indebita da parte della istituzione pubblica) mentre esalta e agevola la frequenza e rende effettivo il diritto/dovere allo studio (cfr. Farinelli, *op. cit.*). Sostenibilità, tradizione/innovazione, mobilità di idee e non soltanto di persone, frequenza e piccoli gruppi si pongono contro individualismo e razionalismo: inclusione non significa massa informe né omologazione o appiattimento ma individualizzazione, personalizzazione e relazione educativa. La socializzazione è infatti un mezzo e non fine (cfr. articolo 2, Costituzione italiana).

Dai microfoni di Radio 1 in *Tutti in classe* il 2 novembre 2020 e dalle pagine di "Repubblica" del 16 ottobre 2020, il giurista Gustavo Zagrebelsky esorta: "Smettiamola di essere ipocriti, la scuola come unico mezzo di socializzazione?" Fino a ieri ci lamentavamo infatti degli hikikomori e urlavamo rivendicando MOOC, LIM etc. Francesca Cerati e Agnese Codignola a pagina 21 del "Sole 24 Ore del 23 marzo 2021" sottolineano in proposito *Rischi e benefici della didattica in presenza*: hikikomori, bullismo e cyberbullismo tra presenza e distanza.

La protesta degli atenei è invece evidenziata da Ilaria Venturi su "la Repubblica" del 17 ottobre 2022 nell'articolo *Università, la rivolta degli studenti. "Aule troppo piene, ridateci la DaD"*; i rettori chiedono spazi: "Frequentare è cruciale ma è giusto pensare a una nuova didattica per lavoratori e fragili". Finalmente...

Ferma restando comunque la necessità della presenza, si privilegino quelli che il pedagogista Wolfgang Brezinka definisce "piccoli gruppi efficaci", legati alle istituzioni di comunità, al territorio, non soltanto per campanilismo. Si vedano ancora i Regi Decreti 27 ottobre 1932, n. 2092; 31 agosto 1933, n. 1592; 4 giugno 1938, n. 1269 (articoli 7, 39, 41) in materia di frequenza e valutazione, e in particolare l'articolo 6 della Legge 18 marzo 1958, n. 311. L'Università non è né è mai stata un "esamificio"! Ne è prova lo stesso Credito Formativo Universitario (CFU).

Il sociologo Aldo Bonomi nell'articolo a pagina 14 del "Sole 24 Ore" del 23 marzo 2021 *L'era della distanza e le istituzioni della comunità* sottolinea come sia "utile scava-

re nelle parole dette e usate per attraversare la pandemia. Capire quali danno speranza nell'anno della distanza fisica che si è fatta psichica. Prima è riemersa la voglia di comunità. Oggi, sia per il corpo da curare sia per le economie della ripartenza siamo appesi alla parola Istituzione. Li cerchiamo scienza e sicurezza per vaccini e recovery plan nella metamorfosi economica. Mi sentivo e mi sento un po' spaesato con i miei microcosmi di comunità, rispetto alla potenza verticale di Big Pharma, dei big data e delle economie”. Bonomi definisce “embrioni di comunità di pratica” quelle “comunità concrete diffuse nei piccoli comuni, nei quartieri e nelle città ridisegnate nella prossimità da 15 minuti, in una effervescenza che va ben oltre quelli che chiamavamo gli enti locali che si interrogano sul significato ‘dell'essere in comune’. Un esempio recentissimo, anche a causa della situazione conflittuale tra Federazione Russa ed Ucraina, è costituito dalle “comunità energetiche”.

Per concludere, il valore sociale ed educativo è nella relazione autentica, bene comune, in presenza così come a distanza. Sempre efficaci e attuali dunque le parole di Enrica Bonaccorti (1970) per Domenico Modugno: *La lontananza* “spegne i fuochi piccoli, ma accende quelli grandi” (la sirena, in sottofondo), così come quelle di Sergio Endrigo (1969) e Gianna Nannini in *Lontano dagli occhi*: “Questa sera i bambini per strada non giocano più; uno torna con una rosa, mille si sono scordati di te”.

Bibliografia

- Bertagna G., *Reinventare la scuola. Un'agenda per cambiare il sistema di istruzione e formazione a partire dall'emergenza Covid-19*, Roma, Studium, 2020.
- Bettinelli E. (Lettura di), *La Costituzione della Repubblica Italiana (1 gennaio 1948) Un classico giuridico*, Milano, Rizzoli, 2006.
- Brezinka W., *L'educazione in una società disorientata (contributi alla pratica pedagogica)*, trad. it. Lucio Pusci, Roma, Armando, 1989.
- Cambi F., Toschi L., *La comunicazione formativa. Strutture, percorsi, frontiere*, Milano, Apogeo, 2006.
- Cantone R., Caringella F., *La corruzione spuzza. Tutti gli effetti sulla nostra vita quotidiana della malattia che rischia di uccidere l'Italia*, Milano, Mondadori, 2017.
- Capitini A., *Latto di educare*, prefazione di Giuseppe Moscati, a cura di Massimo Pomi, Roma, Armando, 2022.
- Convertini T., Farnè R. (a cura di), *La didattica e la distanza, ricordando Alberto Manzi*, in “Educationduepuntozero”, n. 38, 23 settembre 2020.
- Demetrio D., *All'antica. Una maniera di esistere*, Milano, Cortina, 2021.
- Esposito R., *Istituzione*, Bologna, il Mulino, 2021.
- Farinelli G., *Per una pedagogia civile e politica*, presentazione di Gaetano Mollo, Perugia, Morlacchi, 2020.
- Istat, *Livelli di istruzione e ritorni occupazionali riferito all'anno 2021, statistiche - report* Istat, 25 ottobre 2022 (istat.it).
- Mariani A. (a cura di), *La relazione educativa. Prospettive contemporanee*, Roma, Carocci, 2022.
- Oecd, *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*, October 03, 2022 (oecd.org).

- Pasta S., Rivoltella P. C. (eds.), *Crescere Onlife. L'Educazione civica digitale progettata da 74 insegnanti-autori*, Brescia, Morcelliana, 2022.
- Reston J. Jr., *Galileo: A Life*, HarperCollins, 1994; Beard Books, 2000; trad. it. Franca Genta Bonelli, Milano, San Paolo, 2003.
- Ricoeur P., *Storia e verità*, trad. it. Costantino Marco e Alessandro Rosselli, intr. P. Ricoeur, Lungro di Cosenza, Marco, 1994 [*Histoire et vérité*, 1955].
- Fitzgerald F.S., *Il grande Gatsby*, trad. it. Fernanda Pivano, Torino, Einaudi, 2014 [*The Great Gatsby*, 1925].
- Smil V., *Crescita. Dai microrganismi alle megacity*, trad. it. Luciano Canova, Milano, Hoepli, 2022.
- Zagrebelky G., *Mai più senza maestri*, Bologna, Il Mulino, 2019.

La pluralità funzionale e formativa del modello della ricerca-azione

ROBERTO TRAVAGLINI

Associato di Pedagogia generale e sociale - Università degli Studi di Urbino Carlo Bo

Corresponding author: roberto.travaglini@uniurb.it

Abstract. Adopting the action research method, the researcher, often coinciding with the figure of the teacher, who has become active, builds the programmatic, organizational and evaluative plans of the research, participating as a protagonist, together with the class, in the continuous and unpredictable deviations of path of the investigative project: according to the natural transformative processes – cognitive, emotional, social – of the contingent situation, the researcher can use different models of educational research in a multifunctional way. In spite of the strictly experimental logic, the more empirical logic of action research allows to construct a plastic ecosystemic framework of the socio-environmental situation and to observe it in its entirety and complexity. The epistemological foundations of this research model are dotted with critical elements, which can be largely rethought as strong elements for the overall education of the research actors.

Keywords. Analysis of the action research method – functional multi-methodology – teacher-researcher – criticality and strengths of action research – action research project and its potential

1. Premesse: tra ricerca sperimentale e ricerca-azione

Il modello della ricerca-azione (*r-a*) è apprezzabile come un efficace strumento di potenziamento delle strategie d'intervento didattico-educativo, le cui fondamenta teoriche e operative poggiano le basi sulla *logica dell'esperienza*, facendosi motivo al contempo di problematizzazione, di ricerca, di scelte teoriche e metodologiche, di attivazione dei potenziali umani e comunicativo-didattici, di sviluppo della conoscenza, di cambiamento, di formazione/trasformazione e socializzazione. Il ricercatore, spesso coincidente con la figura del docente-ricercatore, sposta l'attenzione sulle decisioni didattiche, invitando a porre su un medesimo piano problematiche teoriche, progettuali, metodologico-applicative e organizzative (cfr., per esempio, Pourtois, 1983; Pellerey, 1993; Elliott, 1993; Baldacci, 2001; 2007, pp. 81-108; Losito e Pozzo, 2005; Baldacci e Frabboni, 2013; Robasto, 2014; Pastori, 2017; Travaglini, 2002; 2019). Si può oggi sostenere, a ragione, che la "sfida" alle *nuove esigenze di complessità* non possa trovare migliore sostegno dei

potenziali pluri-metodologici impliciti nelle flessibili dinamiche processuali della r-a, un sostegno indubbiamente più efficace rispetto a quello individuabile negli ortodossi strumenti, spesso fin troppo mono-orientati, offerti dal tradizionale modello dello sperimentalismo educativo. Ormai è appurato che il modello della r-a tende a privilegiare il qualitativo al quantitativo, l'idiografico al nomotetico, l'empirismo allo sperimentalismo, il pluralismo e la divergenza metodologico-strumentale all'uniformità e la convergenza, la decisionalità operativo-formativa alla conoscenza astratta e generalista, il fattuale cambiamento progettuale a consolidati progetti programmatici, i costanti processi trasformativi della realtà psicosociale in atto a pianificate programmazioni sperimentali di ampia portata predittiva e generalizzatrice.

In effetti, la r-a offre una considerevole libertà nelle scelte da compiersi circa l'approccio metodologico ritenuto più idoneo per un dato ambiente fisico e relazionale o una specifica situazione problematica; il che, tuttavia, non esclude che al modello sperimentale classico, benché si trovi in una posizione pressoché antitetica alla r-a, ci si possa riferire per un uso funzionale, se la situazione lo dovesse richiedere. La distanza tra i due approcci di ricerca è legata al fatto che la sperimentazione classica – a sfondo neopositivista – presenta una metodologia precostituita, definita con precisione in ogni dettaglio prima ancora di conoscere il problema da affrontare, tanto che in proposito si può parlare di una sua *esteriorità* e *anteriorità* rispetto all'oggetto d'indagine, laddove il suo scopo è rappresentato dalla formulazione di leggi universalmente valide e dunque applicabili a situazioni lontane, realizzabili attraverso quadri sperimentali che permettano di controllare tutte le variabili, per poi elaborare, attraverso il calcolo statistico, i dati raccolti dal ricercatore il quale, a sua volta, è tenuto a rimanere distante dal procedimento, per evitare d'interferire sulle variabili isolate.

Al sacrificio di alcune componenti scientifiche della ricerca (più attinenti alle vie sperimentaliste del pedagogico) con il flessibile impianto della r-a si sostituiscono altre e nuove possibilità applicative, in grado di soddisfare più contingenti esigenze di complessità e pluralismo al contempo epistemologiche, cognitive, sociali e culturali, e di fare pendere l'ago della bilancia sul «progressismo», come lo definiva Arnaud Clausse (1970, pp. 233-237), piuttosto che sull'antitetico «perennialismo», i due punti di vista filosofici che hanno fatto la storia delle teorie educative: è palese che la r-a trovi senz'altro maggiori addentellati nella linea teorica progressista¹, tanto che con essa all'«immobilismo» succede il «cambiamento» e all'«universalità» razionale e programmatica della conoscenza l'idea (deweyana) di continua «ristrutturazione e ricostruzione dell'esperienza», anche se – andrebbe aggiunto e come si accennava – si tratta di due punti di vista che non si escludono a vicenda, convivendo entrambi (il modello sperimentale e la r-a) in un arricchente fare dialettico e problematico, la cui priorità dovrà essere regolata dalle finalità stesse della ricerca e il cui scopo euristico potrà considerarsi il principale orientatore della scelta.

Di fatto, analizzare le peculiarità del modello della r-a significa trovarsi su un terreno epistemologico dalla consistenza molto fluida: più che di uno schema metodologico

¹ A. Clausse traccia quattro punti essenziali del progressismo, che ci sembra utile riproporre, in quanto si tratta di caratteristiche che trovano una fondata legittimità nel modello della r-a: 1) l'educazione deve essere «attiva» e legata agli interessi/bisogni degli allievi; 2) l'apprendimento deve avvenire grazie alla continua risoluzione di problemi reali; 3) la scuola è vita più che preparazione alla vita; 4) la scuola deve favorire la cooperazione piuttosto che la competizione.

predefinito, di uno stile univoco di ricerca, ci si trova dinanzi a *possibilità*, a «una situazione di lavoro da strutturare, all'interno della quale è possibile utilizzare una pluralità di metodi e di tecniche dando origine sia a dei "processi", sia a dei "prodotti" finali di ricerca del tutto diversi tra loro» (Montuschi, 1993, p. 10). L'ampia libertà di scelta dei metodi applicativi, contrariamente ai modelli di ricerca più tradizionali (per lo più sperimentalistici), di fatto non preclude neppure l'utilizzo di questi ultimi, come neanche di quelli più strettamente qualitativi, come il metodo clinico. Le potenzialità metodologiche sono particolarmente estese, allo scopo di rendere attualizzabile una *flessibile coesione tra teoria e prassi*, in altre parole una relazione dinamica tra i costrutti epistemologici, gli agenti della ricerca, le tecniche operative, i momenti di valutazione formativa e la dimensione fattuale dell'esperienza – anche se forse sarebbe preferibile anteporre agli altri l'ultimo aspetto, considerato che ogni decisione è presa nell'ineludibile sintonizzazione con la situazione concreta e con le problematiche sorte nell'azione.

2. I protagonisti della r-a e il supporto alla qualità educativa

Durante la r-a si assiste a un significativo *spostamento dei ruoli tradizionali della ricerca* e a un'attivazione di nuovi protagonisti: in realtà, ogni soggetto coinvolto in un progetto di r-a diviene esso stesso attore il quale, facendo ricerca o interagendo col ricercatore, è coinvolto direttamente in un processo al tempo stesso conoscitivo e decisionale. Il *docente*, in particolare, non è più l'oggetto passivo delle analisi di studio del ricercatore, ma diviene un soggetto attivo, che mette in moto un vero e proprio processo relazionale sia con la classe sia con gli altri soggetti della ricerca, favorendo lo svolgimento stesso dei processi d'insegnamento-apprendimento.

Se il discente è teso ad apprendere per scoperta, è vero anche che ciò sarà possibile quanto più il docente è intenzionato o messo nella condizione di entrare attivamente nel "vivo" dell'esperienza didattica, «scendendo dalla cattedra» (Dewey, 1984, p. 23) allo scopo di interagire costruttivamente con la dimensione vitale (e non ideale) della classe e dei suoi singoli componenti. L'insegnante – come ha fatto ben intendere John Dewey – è un protagonista attivo della scena comunicativo-didattica: deve creare le condizioni per ottenere «una comprensione simpatica dell'individuo in quanto individuo» (Dewey, 1984, p. 23), deve informarsi a fondo sulle condizioni della vita circostante per subordinarle alle attitudini del fanciullo e, soprattutto, deve evitare di somministrare una «dieta di materiali predigeriti» secondo «dosi prescritte dall'esterno» attraverso metodi «intrinsecamente buoni» o «intrinsecamente culturali», mostrandosi del tutto sensibile alle esigenze educative di *quella* classe o di *quell'*individuo (Dewey, 1984, p. 23). *L'esperienza del contesto educativo* da parte del docente è una fondamentale prerogativa dei fondamenti della didattica, come anche una *conditio sine qua non* della scelta del metodo, relativizzato dalla dimensione reale dai fatti, piuttosto che assolutizzato da un *a priori* ideologico: si sposta l'asse epistemologico in *direzione pragmatista* senza per questo tralasciare la prospettiva ermeneutica (Baldacci, 2007, pp. 101 e 102).

Che il docente indossi i panni del ricercatore, venendo a mutare l'immagine socio-professionale «che tale categoria ha di se stessa», faceva intravedere a Lawrence Stenhouse, negli anni Settanta del secolo scorso, non poche difficoltà oggettive, tanto che per superarle sarebbe dovuta occorrere (ottimisticamente!) «una generazione di lavoro»

(Stenhouse, 1977, p. 174). Nonostante questi ostacoli più che reali, il famoso studioso delle problematiche curriculari è un convinto sostenitore che l'elaborazione delle strategie didattiche sia materia di chi insegna, e non tanto o non solo di teorici esterni al mondo tridimensionale della scuola (i cosiddetti "pianificatori"), giacché il curricolo «deve basarsi sullo studio della pratica di classe» (Stenhouse, 1977, p. 42) e il suo sviluppo è essenzialmente legato alla contingente situazione didattica. Ipotizzato un curricolo provvisorio per l'avvio di un esperimento, è indispensabile che il docente, da solo o in gruppo, ne verifichi la funzionalità, sottoponendolo a eventuali modifiche, «sulla base dell'esperienza» (Stenhouse, 1977, p. 42) e di precise (ma non predefinite) metodologie osservative e valutative. In altri termini, è vivo l'auspicio che negli ambiti educativi istituzionali prenda vita e si sviluppi, con la dovuta professionalità, la *figura del docente-ricercatore*.

La possibilità di apportare mutamenti curriculari adeguati all'interno delle contingenti necessità didattiche implica un non trascurabile cambiamento qualitativo della didattica stessa; il riscontro prospettico di Michele Pellerey è entusiasmato dalla possibile, quanto realistica concretizzazione di «un cambiamento nei valori, nelle conoscenze, nelle aspirazioni, negli interessi, negli atteggiamenti, nei comportamenti, nelle abilità e negli stessi sistemi di significato dei docenti e dei dirigenti delle varie istituzioni formative» (Pellerey, 1993, p. 21). D'altra parte, un tale cambiamento comporta (o è conseguenza) di un sostanziale mutamento anche nei rapporti tra insegnamento e apprendimento in classe, dove l'allievo è sollecitato a formare conoscenza nell'interazione col docente-ricercatore e a ricercare egli stesso e in gruppo, automotivato ad apprendere dal contesto; ma va altresì rilevato l'apprezzamento dei mutamenti non sempre così radicali della didattica, nella quale – come auspica Rita Bonfiglioli – sia possibile «far interagire costruttivamente sia momenti fondativi del sapere, gestiti con i metodi tradizionali dell'intervento didattico, come ad esempio la lezione, sia momenti di problematizzazione dell'esperienza culturale e personale mediante la pratica della ricerca» (Bonfiglioli, 1993, p. 48)².

Questo processo di studio, verifica e cambiamento dei fenomeni scolastici promosso dai docenti-ricercatori, per Stenhouse, potrebbe essere facilitato da una loro adesione ad alcune «fonti principali», da uno studio interdisciplinare comprendente gli studi psicologici (relativi all'apprendimento e all'evoluzione stadiale), sociologici e di logica (da fondersi con «l'immaginazione pedagogica», per una funzionale prevalutazione delle ipotesi); quanto mai importante è, però, l'aspetto relativo all'«accumulo di esperienza pratica, sistematica e non sistematica». La figura del docente-ricercatore profilata da Stenhouse s'inserisce a pieno titolo nei processi di duttile e interattiva progettazione/realizzazione della r-a, le cui operazioni devono svolgersi in classe o comunque nei luoghi dove si concretano i fatti educativi. Dal docente ci si attende l'adeguata preparazione che gli consenta di conoscere alcuni aspetti fondamentali delle problematiche teoretiche dell'educazione; ma l'esperienza accumulata nei luoghi educativi rimane la nota dominante propulsiva all'azione, purché, come spera anche Dewey, il docente abbia la forza d'animo, non certo

² Quanto mai oggi una simile esigenza di adattamento alla mutante realtà educativa è sentita nei casi, spesso obbligati, di *didattica a distanza*, sulla cui funzionale progettazione e realizzazione molto in questi ultimi tempi ci si è interrogati (cfr., per esempio, Vertecchi, 2021) e dinanzi alla quale la complessità sistemica è regnante, casi dinanzi ai quali il modello della r-a può assumere un ruolo strategico e organizzativo a tratti imprescindibile.

facile a causa di storiche abitudini ancora vigenti, di scendere dai luoghi del sapere formale per avventurarsi nell'ignoto dell'esperienza e della ricerca.

3. I fondamenti storico-epistemologici e socioeducativi della r-a

Per l'auspicata revisione della funzione educativa, immaginata attiva e partecipante piuttosto che meccanizzata e burocratizzata, il pedagogista americano dell'attivismo (Dewey) è stato considerato da Gilbert de Landsheere (cit. da Nigris, 1998, p. 173) uno dei precursori della r-a, benché la fondazione concettuale di questa possibilità metodologica sia direttamente desumibile dalle linee-guida del modo "galileiano" di intendere la ricerca, linee che sono state formulate dal gestaltista Kurt Lewin nel 1935: questi ha dato un'importante propulsione epistemologica a questo modello, trasponendo la teoria di campo nei luoghi metodologici della ricerca eziologica del comportamento umano, nel tentativo di comprendere il senso profondo delle complesse dinamiche fenomeniche dei processi psicologici e sociali.

Piuttosto che operare dal generale al particolare, secondo una prospettiva "aristotelica", il ricercatore è invitato a trovare un significato complessivo dei fenomeni individuali e particolari, riconducendoli all'intera struttura del campo in cui si sono manifestati e in cui acquistano senso, e assumono una propria forma o *Gestalt* – destinata comunque a mutare qualora il contesto si modifichi. La stretta interdipendenza tra particolarità e situazione dà reciprocamente senso sia alla particolarità sia alla situazione (non esistendo la parte senza il tutto, né il tutto senza la parte), così che le strutture in gioco vanno a modificarsi in maniera vicendevoles e dinamica. A questo riguardo, Lewin è convinto che non si possano tradire le leggi di relazione tra individuo e contesto, in quanto la dinamica dei processi deve essere «*sempre derivata dalla relazione fra l'individuo concreto e la situazione concreta*» (Lewin, 1965, p. 48). In questa dinamica interattiva di fenomeni concreti, tanto specifici quanto contestuali, l'individuo e il campo sociale in cui il primo agisce non sono più prescindibili l'uno dall'altro, né possono astrarsi idealmente (né sottrarsi) dai mutui scambi di reciprocità. L'interdipendenza diventa carica di contenuti valoriali ai fini della ricerca e delle conseguenti scelte empirico-sperimentali.

Secondo questa prospettiva gestaltica e al contempo psicosociale, i diversi elementi di un processo relazionale tanto complesso come quello educativo sono chiamati ad "agire" all'interno del campo, divenendo *attori* essi stessi, *soggetti-attori* della ricerca – non più *oggetti* della ricerca (Barbier, 2007) –, parti integrate (e non astratte e passive) e *inter-agenti* con gli altri elementi del contesto sociale, con il chiaro fine comune (e comunitario) di trovare le soluzioni metodologico-didattiche di intervento più adeguate alla situazione concreta. Il «coinvolgimento esistenziale», di cui parla Jean Pierre Pourtois, trova una fondata motivazione proprio nel riscatto delle rispettive soggettività: la relazione «non è una relazione oggetto/soggetto, ma una relazione fra soggetti» dove ognuno contribuisce «in modo specifico» (Pourtois, 1984, p. 144), in base al ruolo che dipende strettamente dal suo essere e dal suo modo di essere. Ogni individuo del contesto sociale è un soggetto attivo e partecipante, immerso nel processo situazionale con tutte le sue specifiche peculiarità emotivo-affettive: non che questo voglia significare un «abbandono senza riserve» al coinvolgimento, come specifica Massimo Baldacci, in quanto potrebbe indurre il ricercatore a pericolose distorsioni dei risultati, ma dovrebbe trattarsi piuttosto

sto di una «consapevolezza dell'inevitabilità di un certo coinvolgimento esistenziale ed emotivo nei problemi che si studiano» (Baldacci, 2001, p. 143). Il *coinvolgimento* va quindi considerato una condizione di base della r-a, un processo inevitabile che, proprio in quanto “da non evitare” (senza opporvi troppe resistenze), diventa esso stesso oggetto delle analisi osservative della ricerca, un fine, un'operazione di conoscenza, andando ad assumere connotazioni implicantemente decisioni autovalutative e autoriflessive dall'ampia portata metacognitiva.

Questo carattere metacognitivo dell'agire esistenziale durante la r-a è così vero che Pourtois fa risaltare il valore e la piena fondatezza scientifico-qualitativa del processo di *emersione degli stati affettivi e immaginativi* degli attori, in quanto finiscono per essere delle componenti essenziali del gioco delle relazioni e degli scopi stessi della r-a. La necessità di riabilitare le forze primarie e immaginative del “gioco” – le qualità più genuine dell'essere – costituisce la base di ogni eventuale processo di trasformazione/cambiamento, «perché esso è soprattutto creazione e invenzione» (Pourtois, 1984, p. 146). Con la privazione di questi processi espressivi la comprensione *in itinere* delle problematiche contingenti del contesto educativo sarebbe un'impresa inattuabile. Contrariamente alle linee operative della ricerca tradizionale, che è intenta a non farsi “macchiare” dalle distorcimenti rappresentazioni affettive della realtà osservata per non invalidare le prerogative di predizione e generalizzazione dei risultati, la r-a si struttura, nasce e si sviluppa lungo l'azione degli eventi interazionali di natura più prettamente umana e sociale.

Il concetto pedagogico di interazione (già preconizzato da Dewey) non solo intensifica il processo di trasformazione della visione verticale dell'educazione in una visione orizzontale, ma modifica anche il ruolo tradizionale del ricercatore che, oltre a perdere la caratteristica posizione di lontananza (da cui poteva osservare con distacco e, in seguito, generalizzare), ora si addentra a tutto tondo e a tal punto nelle dinamiche sociali della situazione educativa da finire per confondersi, in certi casi, con la figura stessa del docente (il quale si auto-osserva, metacomunicando con il contesto relazionale), o comunque interagisce a stretto gomito con lui per immergersi nelle vive problematiche del campo.

La tematica del “confronto” implica la vicinanza comunicativa degli attori, incentiva la libera espressione e trasmissione degli intimi contenuti immaginativi e storico-biografici dei soggetti e favorisce non solo la conoscenza dei meccanismi sottesi ai rapporti di forza costituitisi all'interno del gruppo, ma consente anche il loro superamento/sviluppo, mediante una «elaborazione delle transizioni» (ovvero mediante l'attivazione di tattiche, strategie e politiche) per trasformare i dati contestuali in risultati capaci di comportare una dinamica ottimizzazione qualitativa dei rapporti «tra bisogni degli attori e vincoli dell'ambiente» (Pourtois, 1984, p. 145). Questo processo, tanto conoscitivo quanto migliorativo, derivante dalla r-a, è in stretta dipendenza con la prerogativa di *crescita emancipativa degli attori*, per la scoperta continua e arricchente di risorse individuali e collettive, venendosi a creare una sorta di circolarità tra problema, ricerca di soluzioni, produzione e attivazione di nuove e adeguate strategie, le quali a loro volta provocano nuove opportunità di scoperta delle realtà del processo in corso, che incentivano l'insorgenza di ulteriori e diverse necessità cui far fronte.

4. La processualità polifunzionale del modello della r-a

Da questa cospicua mobilitazione di potenziali e risorse non può che essere chiara la soggiacente idea di *processo*, in seno alla quale non è prevedibile un punto fermo, statico della ricerca, né un momento prefissabile di certezza delle conclusioni delle operazioni: la stretta aderenza della r-a alle condizioni socioeducative concrete induce ricercatori e operatori a prendere decisioni teoriche e metodologiche in sé mai definitive, destinate a mutare percorsi e orientamenti sullo sviluppo di non presagibili eventi fenomenici. Il modello lewiniano della ricerca partecipante nel corso degli anni si è sviluppato in un modello postlewiniano non più unitario, traslando in modelli procedurali in grado di tener conto delle problematiche concrete connesse alla specifica situazione in atto: la grande varietà di nomi e approcci che si sono venuti a creare nel tempo della r-a, «più che confondere, può servire a dare un'idea, o meglio, a dare prova della grande versatilità della r-a anche se prescinde dall'impostazione originaria» (Trombetta e Rosiello, 2000, p. 109).

In fondo, il possibile, quanto apparente disordine orientativo che si crea è fonte esso stesso di sviluppo della ricerca: il ricercatore, come fa presente Andrea Canevaro (1991, p. 7, cit. da Montuschi, 1993, p. 12), lascia «che la sua stessa presenza permetta lo schiudersi di una situazione e un definirsi attraverso il senso che il caos, il disordine, può trovare in se stesso». Tuttavia, questo movimento è caotico solo in apparenza, perché regolato da reali esigenze pragmatiche, al cui adeguamento le operazioni e i risultati di volta in volta raggiunti acquistano senso ed efficacia: le scelte che gli attori attuano hanno lo scopo di raggiungere il massimo dei risultati senza troppi sprechi energetici, organizzativi ed economici, andando a ottimizzare il rendimento qualitativo delle forze in gioco.

Dal punto di vista operativo, le procedure valutative, di tipo formativo, sono attivate dall'interno del campo e nel corso della ricerca, implicando da parte dei “consumatori della ricerca” la capacità di raccogliere in modo corretto e funzionale i dati che scaturiscono dalle loro stesse interazioni: il problema è colto dall'interno, nel suo sorgere immediato, scaturendo dagli attori stessi, i quali strutturano un'opera processuale di riflessione (organizzando le fasi operative con pianificazioni a breve o medio termine), mediante la raccolta di informazioni pertinenti e una “interrogazione fluida” sui fatti: come ricorda Pourtois (1984, p. 148), «registrare, annotare, descrivere, protocollare, inventariare, sono delle operazioni di fondo che la r-a non può economizzare»; inoltre, l'interrogazione non può che assumere un carattere fluido, in quanto è «legata alle tortuosità imposte all'azione da eventi previsti ed imprevisti». Le operazioni di valutazione implicano nel loro insieme un lavoro coerente, continuo e integrato, oltre che *in itinere*, svolto collettivamente, pur nel rispetto dei rispettivi ruoli, di fatto concernenti le distinte professionalità (è prevista anche la possibile consulenza di esperti esterni).

La *competenza interdisciplinare e pratica* domandata agli attori è diretta a bilanciare il piano teorico con quello prassico, essendo richiesta a ognuno una cultura estesa ai due livelli di realtà, al fine di tenere distanti gli estremismi radicali, caratterizzati da una parte dall'«autoritarismo ideologico» e dall'altra dall'«autoritarismo pragmatico»: la possibilità di un bilanciamento tra vettori orientativi teoretico-metodologici spesso contrastanti garantisce un efficace «realismo critico» (Montuschi, 1993, p. 14) utile nella gestione delle risorse concrete e delle prospettive future.

Dalle prospettive della r-a discende una vasta possibilità d'*incremento dei potenziali conoscitivi*, sintetizzata da Carlo Trombetta (1993, p. 18) in una «duplice valenza» di tale possibile ricchezza cognitiva, destinata a concretarsi essenzialmente in una «conoscenza per trasformare» e una «conoscenza partecipativa»: la prima è una conoscenza caratterizzata dalla capacità di autoregolarsi, per la presenza di elementi concorrenti durante il corso della r-a, quali l'autorappresentazione metacognitiva degli attori, il disordine dell'aleatorio, le difficoltà e le potenzialità delle singole parti e, soprattutto, i fenomeni di «ambiguità» (effetto di componenti attive tanto diverse) da gestire in modo abile e fruttuoso nella formazione dei nuovi progetti. La seconda valenza conoscitiva implica la creazione di saperi di vasta portata (riguardanti un complesso di dati percettivi, emotivi, razionali, sociali, individuali e simbolici) e che possono derivare dall'elaborazione attiva da parte dei singoli e dei gruppi di un sapere funzionale, come pure di altri saperi, quali quelli investigativi, rappresentativi e trasformativi, facendosi in questo modo un sapiente dispositivo di *ricerca-formazione* (Baldacci, 2007, p. 108).

5. Riflessioni critiche sui congegni strutturali della r-a

Nonostante i vantaggi derivanti dalle opportunità offerte dalla r-a, non poche sono le *critiche* mosse a questo modello di ricerca, inerenti soprattutto a implicite difficoltà oggettive di un modo di fare ricerca che trascuri i molti punti fermi dei metodi propriamente sperimentalistici, le cui linee programmatiche appartengono a un cammino fortemente strutturato e in cui le parti svolgono ruoli e funzioni nettamente separate, come separate o separabili sono le variabili osservate e/o manipolate sul campo, il cui numero si semplifica a piccole e contenute unità. A volte l'ampia libertà di scelte rischia di rendere più dispersivi e inefficaci gli intenti iniziali, lasciando insoddisfatte le attese.

Lamentele sarebbero giunte anche sull'utilizzazione dei risultati della r-a, più fruttuosi per i futuri ricercatori che non per gli attuali: una "disseminazione" dei risultati comporterebbe un incremento delle complessità progettuali, organizzative e operative, oltre a difficoltà di verifica e di attuazione pratica dei risultati stessi. Ancora una volta si torna alle vecchie polemiche sul quantitativo e il qualitativo, per quanto indirette, e sulla maggiore efficacia dell'uno o dell'altro metodo. In realtà, la r-a non centra i suoi schemi su una simile, quanto riduttiva e inutile dialettica, ma *apre possibilità*, astenendosi dal proporre schemi pre-programmati di tipo decisionale: assistiamo piuttosto allo spostamento dell'asse della scelta da una tradizionale mono-metodicità (sorretta dalla logica dell'*aut-aut*) a una *pluri-metodicità*, elastica e adattabile, in perfetta e attuale sintonia con la complessità pluralista e composita di una realtà educativa riflettente una dimensione socioculturale altrettanto complessa e pluralista, dinamizzata da variabili, necessità teoretiche e pratiche, umane e sociali cui bisogna far fronte se si desidera non tradire i più che realistici problemi contestuali.

I punti di debolezza della r-a diventano una ricchezza, una molteplicità fluida ma reale di *risorse* da gestire, in termini tanto più adeguati quanto più gli attori si mostrano in grado di abbandonare gli anacronistici abiti sociali per calarsi il meno virtualmente possibile, pur con cautela, professionalità e convergenza di propositi, in un'azione per sua stessa natura non tanto prevedibile, quanto vitale e trasformatrice. Il problema del metodo si sposta sullo sfondo, per consentire alle tematiche contestuali di esprimersi nel loro pieno e attuale divenire.

Le forze argomentative della r-a, che maggiormente possono dinamizzare il cammino di riflessione critica sugli aspetti vitali della ricerca in educazione, si possono riassumere nei seguenti punti:

- il ruolo prioritario dell'*esperienza*;
- l'introduzione della figura del *docente-ricercatore* quale attivo protagonista della ricerca;
- il suo *ruolo interattivo* con la classe, da una parte, e con elementi esterni, dall'altra;
- gli elementi di *processo* della ricerca e delle sue mutevoli fasi;
- le *interconnessioni socio-collaborative* tra le parti;
- la *creatività trasformativa* delle situazioni educative;
- i notevoli *potenziali metodologici*, che si esplicano nella pluri-metodicità;
- l'incremento dei *potenziali cognitivi e formativi* degli attori della ricerca;
- i possibili *sviluppi decisionali e conoscitivi* delle forze in campo;
- l'indiretta rivalutazione delle *manifestazioni corporee*, in quanto fenomeni simbolici e funzionali tipici dell'agire in situazione, quali il movimento, la realizzazione pratica, la concretezza decisionale e cognitiva, l'espressività nelle sue varie forme e le coinvolgenti dinamiche relazionali.

Negli ambienti educativi si attivano indicativi mutamenti delle componenti sociali e dei ruoli prefissati, così come delle dinamiche della ricerca, che da luoghi statici di trasmissione del sapere e di forme date di ricerca si ristrutturano in luoghi di ricerca/formazione per decidere, conoscere e svilupparsi: i compartimenti stagni, fatti di rigidi divisori preordinati da un'educazione ideologizzata e verticale, sono sostituiti da strutture umane e sociali più flessibili, aperte e intercomunicanti sul piano dell'orizzontalità. La conoscenza si costruisce ricercando, progettando, provando con mano le soluzioni, interagendo con le proprie e altrui emozioni, conflittualità, ricchezze caratteriali e cognitive, con le altrui diversità, e immergendosi nella realtà esperienziale e contestuale, unica reale direttrice del teorizzare per progetti e dell'agire per operare qualitativi cambiamenti funzionali degli assetti formali, culturali e istituzionali, essi stessi in divenire, della formazione.

Bibliografia

- Baldacci M., *Metodologia della ricerca pedagogica*. Milano: Bruno Mondadori, 2001.
- Baldacci M., *La pedagogia come attività razionale*. Roma: Editori Riuniti, 2007.
- Baldacci M., Frabboni F., *Manuale di metodologia della ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli, 2013.
- Barbier R., *La ricerca-azione*. Roma: Armando, 2007.
- Bonfiglioli R., *La ricerca come strategia didattica*. Scandicci (FI): La Nuova Italia, 1993.
- Canevaro A., *La riflessione, l'azione e la ricerca*, "Bambini", 91, 7, 1, 1991.
- Clausse A., *Avviamento alle scienze dell'educazione*. Scandicci (FI): La Nuova Italia, 1970.
- Dewey J., *Experience and Education*. United States of America: Dappa Delta PI, 1938 (trad. it. *Esperienza e educazione*. Scandicci [FI]: La Nuova Italia, 1984).
- Elliott J., *Ricerca-azione: teoria e pratica*. In Elliott, J., Giordan, A., Scurati, C., *La ricerca-azione. Metodiche, strumenti, casi*, a cura di G. Pozzo, L. Zappi. Torino: Boringhieri, 1993.
- Lewin K., *Teoria dinamica della personalità*. Firenze: Giunti Barbèra, 1935 (trad. it. 1965).

- Losito B., Pozzo G., *La ricerca azione. Una strategia per il cambiamento nella scuola*. Roma: Carocci, 2005.
- Montuschi F., *La ricerca-azione: problemi, metodi, prospettive*, "Continuità e Scuola", VI, 4, 1993, pp. 10-15.
- Nigris E., *Un nuovo rapporto fra ricerca e innovazione: la ricerca-azione*, in S. Mantovani (ed.), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Bruno Mondadori, 1998, pp. 163-201.
- Pastori G., *In ricerca. Prospettive e strumenti per educatori e insegnanti*. Bergamo: Junior, 2017.
- Pellerey M., *Il modello della ricerca-azione: la formazione delle persone e una rinnovata attenzione alla professionalità docente*, "Continuità e Scuola", VI, 4, 1993, pp. 21-26.
- Pourtois J. P., *La ricerca-azione in pedagogia*, in E. Becchi, B. Vertecchi (eds.), *Manuale Critico della Sperimentazione e della Ricerca Educativa*. Milano: FrancoAngeli, 1984, pp. 134-155.
- Robasto D., *La ricerca empirica in educazione. Esempi e buone prassi*. Milano: FrancoAngeli, 2014.
- Stenhouse L., *Dal programma al curriculum. Politica, burocrazia e professionalità*. Roma: Armando, 1977.
- Travaglini R., *La ricerca in campo educativo. Modelli e strumenti*. Roma: Carocci, 2002.
- Travaglini R., *I modelli e i contesti educativi della ricerca. Dal modello sperimentale alla ricerca-azione tra laboratorio e apprendistato*. Roma: Aracne, 2019.
- Trombetta C., *La ricerca-azione: una moda o una strategia seria?*, "Continuità e Scuola", VI, 4, 1993, pp. 16-20.
- Trombetta C., Rosiello L., *La ricerca-azione. Il modello di Kurt Lewin e le sue applicazioni*. Trento: Erickson, 2000.
- Vertecchi B., *A distanza: insegnare e apprendere*. Roma: Anicia, 2021.

El aprendizaje basado en juegos como revulsivo didáctico para mejorar la competencia comunicativa en el aula de lengua extranjera: una revisión de la literatura

JUAN CARLOS MANZANARES TRIQUET

Docente del Departamento de Filología Hispánica – Facultad de Lenguas y Culturas Europeas, Universidad de Lengua y Cultura de Pekín

Corresponding author: jcarlosmt88@hotmail.com

DAVIDE CAPPERUCCI

Associato di Pedagogia sperimentale – Università degli Studi di Firenze

Corresponding author: davide.capperucci@unifi.it

Abstract. The search for the ideal teaching paradigm has, since ancient times, been one of the great challenges facing didactics in any of its areas. However, game-based learning has not enjoyed the necessary focus considering its enormous potential. This article offers a review of the literature on this technique with the aim of addressing, from a global perspective, both, its dimension and its pedagogical scope. In it, we will analyze its nature, its elements and we will detail the time needed for its correct application. Likewise, we will summarize the guidelines to optimize its use, providing, in addition, different tools for developing teaching resources that can be used in the foreign language classroom.

Keywords. active methodologies – communicative competence – didactics – foreign language – game-based learning

1. Introducción: auge e impacto de las metodologías activas

En la última década venimos asistiendo a una prolífica etapa en la que se han multiplicado las técnicas y estrategias disponibles con el consecuente contingente de trabajos que reclaman una mayor atención por parte de la comunidad investigadora. Esta fuerte irrupción tiene su eco en diferentes etapas educativas y se materializa, a partes iguales, a través de diferentes estrategias didácticas que, por otra parte, no están exentas de debate a propósito de su pertinencia en detrimento de una enseñanza de perfil más tradicional (Giménez, 2022; Limone, 2021).

Así, desde un prisma general, observamos una notable afluencia de trabajos que giran alrededor de propuestas alternativas. Es el caso de García (2017), que efectúa una panorámica en la que se incluyen los métodos Montessori, Waldorf, la educación libre

o las escuelas de aprendizaje. Martín y Castro (2021), por su parte, realizan una sencilla pero amplia batida que aglutina una relación de posibilidades entre las que se encuentran el aprendizaje basado en proyectos (ABP), el aprendizaje servicio (AS) o el aprendizaje cooperativo (Mortari, 2017). En homóloga línea de renovada vitalidad también destaca el aula invertida, que se ha postulado como una tendencia al alza a raíz del inevitable auge de la enseñanza virtual derivada de la todavía presente crisis sanitaria (La Marca y Longo, 2016; Cuevas et al., 2021). Con todo, con anterioridad, este movimiento ya ostentaba un papel protagónico con un importante número de aportaciones que respaldaban su validez. Sobresalen los trabajos de Prieto (2017) o Santiago y Bergmann (2018). En la parcela lúdica, mientras tanto, distinguimos una doble vertiente que conglera; por un lado, un vasto nicho de publicaciones relativas a la gamificación y, en menor medida, contribuciones relativas a la *escape room* como entidad derivada de esta. En lo que respecta a la ludificación, gran puntal de la innovación didáctica en la última década, diferenciamos trabajos de naturaleza teórico-práctica en incesante publicación. Es el caso de Teixes (2015), Marín (2018), Vezzoli y Tovazzi (2018), Escribano (2020) o Gómez (2021), por citar algunas de las últimas y más completas referencias. En cuanto a las salas de escape, destaca sobremanera el trabajo de Negre y Carrión (2020), además de las múltiples experiencias prácticas de Tapia y Linde (2020; 2021), a partir de narrativas internacionalmente conocidas como *La casa de papel* o *Élite*, respectivamente.

Muchas de estas soluciones y propuestas vienen a satisfacer: las necesidades educativas que demanda el alumnado del siglo XXI (Trujillo, 2018), la identidad de su idiosincrasia generacional (Manzanares, 2020), así como las propias características de una nueva sociedad que precisa la adquisición de un mayor número de competencias, tanto digitales como analógicas (Cabrera, Poza y Lloret, 2019; Calvani, Fini y Ranieri, 2010). Además, promueven la motivación del alumnado rebajando la lacra de los tiempos atencionales, uno de los grandes hándicaps del colectivo *centennial* (Mora, 2019), al tiempo que proponen la ejecución de tareas representativas que guardan estrecha fidelidad con la vida real.

Así, en este escenario de imparable y justificada revitalización didáctica, la COVID-19 se ha erigido como uno de los grandes detonantes que han catapultado el interés de más y más profesionales hacia nuevas miras de innovación, ya sea en tono de autocrítica, a fin de subrayar las carencias actuales que adolecen contextos, *a priori*, más conservadores como China (Liu Liu, 2020; Yu, 2021), ya sea para avalar la viabilidad de su aplicación en entornos educativos japoneses (García, 2021), singapurenses (González, 2021) o españoles (Navarro-Mateos y Pérez-López, 2022). Como vemos, y pese a los escasos trabajos disponibles en un número significativo de entornos educativos de toda la geografía mundial, son muchas las voces que propugnan un giro metodológico que se entrelace con las demandas sociolaborales del siglo XXI.

El aprendizaje basado en juegos (ABJ), en cambio, obviando el trabajo de Sánchez (2021) y la *Antología del aprendizaje lúdico* (2022), apenas ha generado una respuesta reciente que aglutine, de manera sucinta, las principales bases de una corriente que presenta una validez pedagógica equiparable a cualquiera de las tendencias recientemente descritas. En el siguiente epígrafe, realizaremos un análisis pormenorizado de la técnica a partir de la revisión de la literatura disponible en aras de remarcar el valor añadido que ostenta su integración en el aula en general, y en el aula de lengua extranjera en particular.

2. El aprendizaje basado en juegos (ABJ)

El ABJ alberga infinitas posibilidades didácticas. Sin embargo, como asevera Escribano (2020), una vez concluido el ciclo de Educación Infantil desaparece como tal del currículo. Un hecho sorprendente si consideramos: primero, el positivo impacto que imprime en el aprendizaje tal y como atestigua la neurociencia (Pascual y Fombona, 2021); segundo, su elevado valor como instrumento de diagnóstico (Bermejo, 2017); y tercero, su condición como natural disparador de la motivación (Marín, 2018; De Serio y Toto, 2020). Estas credenciales, sin embargo, no impiden que su inserción quede relegada, habitualmente, en estadios superiores.

Distinta suerte corre, en contraposición, en el aula de lengua extranjera donde constituye un activo esencial para lograr las habilidades necesarias para actuar con eficacia en las parcelas lingüística, comunicativa e interactiva. En otras palabras, el ABJ contribuye a una adquisición efectiva de la competencia comunicativa de sus discentes y, por ende, de los hablantes objeto de práctica discursiva. Una aptitud que, conviene recordar, resulta vital en el proceso de aprendizaje de toda lengua meta, tal y como recoge el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCERL, 2001).

En el siguiente subepígrafe desgranaremos la técnica, y trazaremos los límites conceptuales que la separan de otras variantes como la gamificación o los juegos serios.

2.1 Concepto: definición

Vázquez y Sevillano (2021) definen el ABJ como «[...] una estrategia metodológica [...] que contribuye a desarrollar dentro y fuera del aula metodologías activas; ya que implica una mayor participación del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, aumentado su motivación e interés en la tarea» (p. 173). Otra propuesta ampliamente extendida se halla en el trabajo de Mora (2019): «es un medio, una excusa, a través de la cual se aprende porque cada percepción, seguida de un actor motor, es siempre nueva, sobresale de la anterior, y refuerza así la curiosidad [...] Solo hay que ver a dos niños jugando [...] y comprobar el ensimismamiento de la tarea [...]» (pp. 78-79). Esta visión concuerda, asimismo, con las reflexiones de Escribano que, además de mencionar el papel motivador que implica la técnica en sí, pone énfasis en las habilidades inherentes al ABJ por el paralelismo que entraña con actividades propias del mundo real:

un acto de exploración, gestión del conocimiento y solución de problemas debe ser considerado como una habilidad que niños y niñas deberían manejar en preparación para los subsiguientes roles y responsabilidades que tendrán en el mundo adulto. (2020, pp. 79-80)

A diferencia de la tan en boga gamificación, esta forma de instrucción tiene su radio de acción, en exclusiva, en el marco educativo y toma como base el empleo de juegos preexistentes, con unas mecánicas generalmente ya definidas (Pedraz, 2019; Cinganotto, 2019). Entre tanto, en los *juegos serios* los usuarios o aprendices se encuentran «en un contexto muy particular con el objetivo de desarrollar un conocimiento o habilidad específica. Por esta razón es difícil incorporar un *juego serio* a una situación de aprendizaje diferente para la que fue creado» (Escamilla et al. 2016, p. 7). Por todo lo dispuesto,

es pertinente esclarecer dónde residen las principales diferencias conceptuales alrededor de las tres técnicas recién referidas. Para ello, nos valdremos del trabajo de Pedraz (2017):

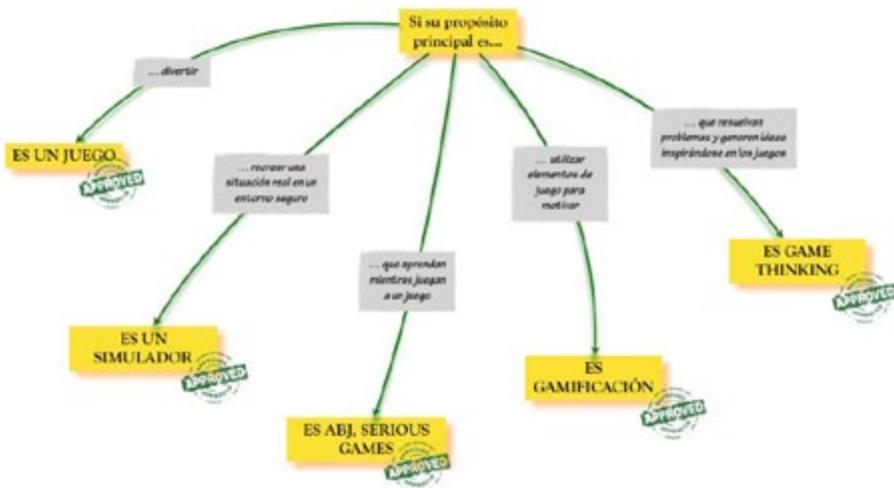


Figura 1. Esquema contrastivo del ABJ, los juegos serios y la gamificación. Fuente: Pedraz (2017)

Volviendo al tema que nos ocupa, el ABJ se postula como un recurso de gran versatilidad que permite realizar múltiples aportaciones en el aula de lengua extranjera, dado que el docente puede adaptar el juego original insertando aquellos contenidos que más le interesen según el currículo y las necesidades de sus estudiantes. Por otro lado, cabe mencionar que la naturaleza de este tipo de materiales es doble, pues podemos encontrar instrumentos analógicos, como juegos de mesa tradicionales tales como *Trivial Pursuit*, *Party*, *Pictionary*, *Cluedo*, *¿Quién es quién?*, etc. Y, también, opciones de índole digital, mediante videojuegos como *Apalabrados* o *Wordle*, para mejorar, pongamos por caso, la competencia léxica.

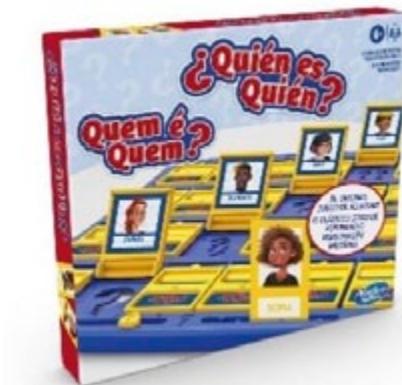


Figura 2: ¿Quién es quién? (Fuente: Hasbro)



Figura 3: *Wordle* (Fuente: Elaboración propia)

En definitiva, las posibilidades que nos brindan los *juegos* son infinitas. El ABJ posibilita recrear situaciones comunicativas fidedignas, promueve un ambiente afectivo que rebaja el filtro afectivo de los aprendientes, activa conocimientos previos, cohesiona grupo y, por encima de todo, nos da la posibilidad de efectuar una explotación amena y novedosa de los contenidos desarrollando competencias de aula.

2.2 Elementos del juego

El *Institute of Play*¹ señala como básicos seis elementos en el diseño de todo juego: *objetivo; reto; mecánicas; componentes; reglas; espacio*. Para nuestro artículo vamos a tomar como referencia la propuesta de Marín (2018, pp. 188-196) que toma como base estos seis elementos y suma otros cuatro: *personas jugadoras, narrativa, estética y tiempo*.

1. **Objetivo:** en cuanto al establecimiento de los *objetivos de juego*, Marín (2018, pp. 119-120) sugiere el seguimiento del modelo SMART², acrónimo procedente del inglés: *specific, measurable, achievable, relevant, time-limited*. Los objetivos deben ser *específicos*, concretos y evitar ambigüedades. Para ello, tendremos que delimitar qué deseamos conseguir, cómo pretendemos lograrlo y qué medios disponemos para culminar estos fines. Asimismo, tendrán que ser *medibles*, tangibles, demostrables por medio de acciones que revelen su asimilación. También *alcanzables*, factibles, equilibrados. *Relevantes*, puesto que ha de existir una relación lógica con el plan de trabajo programado. Y, por último, *a tiempo*, secuenciado dentro de unos intervalos que fomenten la actividad del alumnado.
2. **Personas jugadoras:** ¿cómo queremos que interaccionen entre ellas? Las características de nuestro alumnado regularán en buena medida el modo en el que orientemos el juego hacia la individualidad, el grupo, la competición o la colaboración.
3. **Reto:** compuesto por los distintos desafíos a superar que, en suma, capacitan a los aprendientes para completar el objetivo de aprendizaje.

¹ Institución líder en el sector del ABJ sita en Nueva York (Marín, 2018, p. 202).

² Acrónimo ideado por George T. Doran en 1981 (Marín, 2018, p. 131).

4. Narrativa: como dice la autora «[...] el contar y escuchar historias crea un vínculo emocional y cerebral que se traduce en empatía. A la vez permite conectar con la audiencia y sumergirla en nuestro relato, manteniendo activa su capacidad de escucha» (2018, p. 189).
5. Mecánicas: son el núcleo de acción sobre el que irradia el juego, el mecanismo de atracción que debe atrapar a nuestros discentes, motivarles y divertirles.
6. Reglas: encuadran el juego dentro de unos límites. Arias (2011, pp. 234-235) se refiere a ellas como estructuras lúdicas. Aquí hemos de diferenciar entre: 1) las normas individuales que caracterizan, en particular, a cada juego. Por ejemplo, en el *Tabú*, la prohibición de emplear en explicaciones las palabras fijadas en la carta objetivo; 2) las reglas “no escritas” que aluden a la cortesía y a las buenas prácticas de sus participantes: cumplimiento de las normas, guardar los turnos, etc.; 3) las reglas hechas por el usuario “a medida”, normalmente, con el fin de beneficiarse de alguna circunstancia que le favorezca.
7. Componentes físicos: el material lúdico, es decir, los medios y recursos materiales que conforman la unidad de juego.
8. Estética: el cuidado, la apariencia, el mimo con que nuestros materiales son diseñados y que envuelven nuestros sentidos para arrastrarnos al juego.
9. Tiempo: todo juego tiene un principio y un final. Será importante que temporalicemos adecuadamente los tiempos de cada partida si no queremos que la motivación conseguida se disipe antes de lo previsto.
10. Espacio: el lugar físico en que se desarrollará la propuesta de juego diseñada.

Figura 4: Mecanismos de juego y ejemplos. Fuente: Marín (2018, p. 192)

| | |
|---|--|
| EMPAREJAR Dominó, Quién es quién | NEGOCIAR Intercambiar elementos Catan, Monopoly, Munchkin ²³ |
| PREGUNTAS Y RESPUESTAS Trivial, Quiz, Kahoot! ²⁴ | LÍNEA TEMPORAL Time Line |
| BLOQUEAR Obstaculizar acciones de la oponente para conseguir algo Catan, ajedrez, baloncesto | TAPAR LOS OJOS Tapar los ojos de una jugadora para ocultar información Escondite, When I Dream, ²⁵ Los hombres lobo de Castronegro |
| DEDUCIR Utilizar razonamientos lógicos y/o deductivos Pictionary, Cluedo | NARRAR Crear historias Story Cubs, Érase una vez ²⁶ |
| PERSEGUIR Parchís | PERSUADIR Convencer a otras, argumentar, razonar Los hombres lobo de Castronegro |

2.3 Tipos de juego

La irrupción del enfoque comunicativo en el campo de la adquisición de segundas lenguas (ASL) puso de relieve la necesidad de reorientar el aprendizaje como instrumento vehicular. Y qué mejor forma de acercarnos a la lengua en contexto que a través la práctica lúdica, un recurso que se ha consolidado como un imprescindible en la concepción de la enseñanza al posibilitar una adquisición más plena –y auténtica– de la len-

gua en lo lingüístico y en lo extralingüístico. Todo ello sin contar con una sus grandes bondades: la generación de un clima de aula mucho más distendido.

Es tal el potencial del juego, y son tantos los beneficios que derivan de su empleo, que el propio Consejo de Europa a través del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCERL, 2001) dedica en su capítulo número cuatro *El uso de la lengua y el usuario o alumno* (apartado 4.3. *Tareas y propósitos comunicativos*) un apartado específico denominado, *Usos lúdicos de la lengua* (MCERL, 2001, p. 59), en el que se propone una clasificación de los *juegos* de acuerdo alrededor de tres grupos bien diferenciados:

a) Juegos de lengua de carácter social:

- orales (el juego del veo, veo, etc.);
- escritos (el juego del ahorcado, etc.);
- audiovisuales (el bingo con imágenes, el juego de las películas, etc.);
- juegos de tablero y de cartas (las palabras cruzadas, el *Pictionary*, el juego de la oca, etc.);
- charadas, mímica, etc.

b) Actividades individuales:

- pasatiempos (crucigramas, sopas de letras, adivinanzas, etc.);
- juegos de televisión y radio (*Cifras y letras*, *Pasapalabra*, etc.).

c) Juegos de palabras:

- anuncios publicitarios; por ejemplo: «Disfruta la fruta»;
- titulares de los periódicos; por ejemplo, (distintas reacciones ante la llegada del euro): “Las dos caras de la moneda”.

Este apartado va seguido de un segundo referido como *Usos estéticos de la lengua* (pp. 59-60) en la que se observan, por ejemplo, los juegos de rol. Además, podemos encontrar actividades que incluyen la música o la creación espontánea de discursos orales y escritos, entre otros muchos. El resto de las propuestas reza así:

- cantar (canciones infantiles, canciones populares, canciones de música pop, etc.);
- volver a contar y escribir historias, etc.;
- escuchar, leer, contar y escribir textos imaginativos (cuentos, canciones, etc.) incluyendo
- textos audiovisuales, historietas, cuentos con imágenes, etc.;
- representar obras de teatro con guion o sin él, etc.;
- presenciar y escenificar textos literarios como, por ejemplo, leer y escribir textos (relatos cortos, novelas, poesía, etc.), representar y presenciar como espectador recitales, obras de teatro y de ópera, etc.

Además del *Marco*, el Instituto Cervantes en su primer *Plan Curricular* (1994) ya hacía mención del juego como herramienta para abordar «la práctica controlada dentro de un marco significativo como la práctica libre y la expresión creativa, además de cubrir conocimientos tanto lingüísticos como socioculturales» como recogen Labrador y Morote (2008, p. 75). En su edición actualizada, en el año 2006, encontramos una clasificación de los juegos de aula conforme a tres grupos: 1) *Juegos de observación y memoria*; 2) *Juegos de deducción y lógica*; 3) *Juegos con palabras*. (*Plan Curricular Instituto Cervantes*, 2006, pp. 110-111)

Aparte de las clasificaciones propugnadas por los principales órganos en materia lingüística, con anterioridad, Chamorro y Prats (1990, pp. 238-240) efectúan una primera división general según la mecánica superficial que define el rol de los participantes implicados. Esta nos lleva a dos modalidades contrapuestas: 1) *Juegos competitivos*; y 2) *Juegos cooperativos*.

El auge y firme desarrollo de las tecnologías aplicadas a la educación –así como a otros ámbitos – llevan a Lorente y Pizarro (2012, pp. 12-13) a replantear ordenaciones previas y lanzan una nueva clasificación de los *juegos* en torno a dos polos bien diferenciados: los *juegos “artesanales”* frente a los *juegos tecnológicos*. Dentro de este primer gran bloque encontramos aquellos que forman parte del ideario del mundo del juego compartido, en mayor o menor medida, por los miembros de las sociedades modernas. Reflejan y engloban las diferentes realizaciones de juego que venimos repasando a la luz de las clasificaciones expuestas. Brillan por la ausencia de un soporte digital externo que los rijan, posibilite y regule. En oposición, encontramos los juegos auspiciados por los avances de la técnica y que dan a lugar a los *juegos en Internet*; los *videojuegos* o los anteriormente tratados *juegos serios*.

2.4 Planificación y aplicación del juego

Si bien el juego didáctico es un recurso que puede aportar muchos beneficios en el aula: «[...] crea un ambiente más dinámico en el curso en que estemos y fomenta el uso de procesos cognitivos útiles en el desarrollo de estrategias comunicativas» (Vázquez, 2008, p. 1); «cuando nos divertimos aprendemos más y mejor, nos relajamos, encontramos motivación para la realización de tareas y nos sentimos más cómodos para arriesgarnos a equivocarnos» (Varela, 2010, p. 2); es tarea del docente realizar, con rigor, un ejercicio de reflexión y planificación que justifique, pedagógicamente, la pertinencia de su uso (Bertolo y Mariani, 2020). Trabajar con juegos nos brinda la opción de trabajar y aprender de un modo alternativo al tiempo que cubrimos todas las destrezas lingüísticas. Sin embargo, la inexperiencia o la falta de previsión pueden llevarnos a cometer errores que desacrediten su verdadero trasfondo instructivo. Así, Baretta (2006)³ nos advierte sobre el riesgo de devaluar la función misma del juego en dos momentos concretos: cuando lo empleamos de forma aleatoria sin perseguir objetivo didáctico alguno y cuando se torna recurrente su uso. Ha de existir, por lo tanto, una motivación que satisfaga una necesidad, una meta que dé sentido a su elección: sea para introducir un contenido novedoso, sistematizar estructuras sintácticas de mayor complejidad o bien para repasar vocabulario. García (2017, p. 125) sugiere que su introducción es óptima en cualquier momento de la sesión por ejemplo «[...] para relajar a los alumnos después de una actividad que requiera mucha concentración, o bien al final de la clase, o incluso como preparación para otro tipo de actividad». Las posibilidades de explotación son tantas como son los juegos existentes. Para obtener un resultado satisfactorio en nuestro intento de implementar en clase el juego como herramienta de enseñanza, Arias (2011, p. 238) señala tres fases ineludibles en nuestra secuenciación: *antes*, *durante* y *después*.

³ El número de *RedELE* al que pertenece no aparece paginado. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/redele-n-7-revista-electronica-de-didactica-espanol-como-lengua-extranjera/ensenanza-lengua-espanola/20271>

1) *Antes*: esta fase requiere un mayor trabajo que las restantes, puesto que exige toda una labor de análisis, reflexión y confección del material de juego. En esta instancia previa, el docente ha de valorar, primeramente, la aceptabilidad que el juego puede despertar entre el grupo de aprendientes. La heterogeneidad de sus integrantes, sus procedencias, culturas de aprendizaje, personalidades, etc., son aspectos a tener en cuenta para sopesar la idoneidad o no de su uso. Una vez barajado este primer aspecto, es el momento de abordar la planificación pedagógica del juego integrando y adaptando según la naturaleza del mismo, los objetivos y contenidos que deseemos trabajar. Será necesario, también, que contemos con los elementos materiales que posibiliten su puesta en marcha y que fijemos un sistema de reglas conveniente.

En lo que a la creación de materiales se refiere, ya que no siempre contamos con productos terminados y somos los profesores quienes invertimos parte de nuestro tiempo en su elaboración, Arias (2011) señala una serie de cualidades que todo juego habría de reunir en aras de sacar de ellos el mayor beneficio: simplicidad, durabilidad, estética, polivalencia y pertinencia.

2) *Durante*: una vez en juego, el profesorado ha de ceder el testigo protagonista a los estudiantes como verdadero agente activo del proceso de aprendizaje. En este punto, nuestro rol pasa a ser el de un actor conductor de la acción recreada alrededor del instrumento de juego seleccionado. Arnal y Ruiz de Garibay (1997, p. 55) describen las funciones que, en proceso, debe desempeñar todo docente. El facilitador informa de las mecánicas y reglas que el alumnado tendrá que respetar; negocia la formación de los grupos y posibles variaciones de las reglas; asesora ante vacilaciones e imprevistos que aparezcan; observa la evolución natural del juego; motiva y promueve estrategias que propicien el mejor clima de cara a una apropiada explotación del juego.

3) *Después*: la actividad del docente continúa una vez que el juego ha llegado a su fin. Lo ocurrido en el aula revela una valiosa información sobre el grado de consecución de los objetivos marcados, errores lingüísticos frecuentes, fallos cometidos en la estructura del sistema, etc. Es el momento de que el profesorado reflexione y establezca medidas de mejora. De gran valía resulta el *feedback* del alumnado para conocer de primera mano sus perspectivas y, de este modo, mejorar futuras experiencias.

2.5 Rentabilidad didáctica del juego

La investigación en el campo de las ciencias del lenguaje ha dotado al ABJ de una solidez ausente tiempo atrás. Así lo afirma Sánchez (2010, p. 23) «los estudios sobre psicología cognitiva demuestran su gran valor como potenciador del aprendizaje. El juego contribuye al desarrollo de los participantes en el plano intelectual-cognitivo; en el volitivo-conductual; y en el afectivo-motivacional», o Lorente y Pizarro (2012, pp. 3-8) que nos explican el potencial del juego como recurso didáctico y destacan que la clave de su éxito reside en la triple dimensión bajo la que se configura. En el *primer plano*, encontramos el juego, del que destacan su valor como elemento de desconexión cognitiva y como facilitador de estados laxos (Cambi y Staccioli, 2007). En un *segundo nivel* se posiciona el *componente lúdico*, al que atribuyen entre sus propiedades: su capacidad para alimentar estrategias de aprendizaje, la motivación de los aprendientes y el desarrollo de las competencias y habilidades que hilvanan la *competencia comunicativa* (Savio, 2020). En el *ter-*

cer plano se encuentra el valor de *interacción social* que emana de las actividades lúdicas como punto de encuentro y sociabilización (Bondioli, 2011).

Para tener una mayor amplitud de miras sobre las ventajas y posibilidades que el juego didáctico posee vamos a realizar un repaso de algunas de las aportaciones más relevantes en orden cronológico. Empezaremos con Crandall (2000, pp. 249-256) que señala alguno de los beneficios que la introducción del *juego* acarrea en contextos educativos. Los enumeramos a continuación:

1. Aumenta el volumen y la variedad en el *output* oral de los aprendientes.
2. Contribuye a prestar una mayor atención individual a cada alumno.
3. Eleva la motivación de los estudiantes.
4. Disminuye los niveles de ansiedad.
5. Fomenta la integración de los participantes.
6. Favorece la autonomía del alumnado.
7. Incentiva el desarrollo de habilidades de cooperación.
8. En definitiva, mejora el aprendizaje.

Por último, más recientemente, Marín (2018, p. 99) apunta otros beneficios complementarios a las aportaciones de Crandall (2000): por un lado, el banco de juegos existente es tal que nos ofrece soluciones para cubrir «todas las competencias educativas identificadas en el currículo». Por otro, el componente lúdico crea un vínculo con el estudiante, que sigue jugando en parcelas de su vida independientes de la escuela (Manuzzi, 2002).

Como se puede observar, la proyección del juego y el análisis de su utilidad en el aula ha sido y sigue siendo foco de muchos estudios en el campo de la ASL. En el siguiente subepígrafe vamos a compartir: primero, algunas herramientas digitales existentes en la red de sumo provecho para poder crear materiales de naturaleza lúdica. Y, segundo, una lista de algunos juegos populares, algunos más clásicos, y otros de más reciente aparición fácilmente adaptables a la clase de lengua extranjera.

2.6 Juegos de mesa aplicables en el aula de lengua extranjera

En primer lugar, es oportuno reseñar que esta es solo una pequeña muestra de algunos de los juegos que pueden ser de utilidad en asignaturas, cursos y/o programas destinados al desarrollo de la competencia comunicativa en el aula de lengua extranjera. Por razones obvias, quedan fuera de ella muchas y muy buenas opciones susceptibles, del mismo modo, de ser empleadas con igual o mayor éxito. El objetivo de este epígrafe es dejar constancia de las diversas competencias lingüísticas que podemos cubrir gracias a la explotación de este recurso de aula. Se incluyen aquellos que, dada la experiencia previa, han sido acogidos con buena aceptación por nuestro alumnado a la hora de trabajar destrezas productivas orales. Pasamos a recapitularlos a continuación:

1) *Duplik*: se autodefine del siguiente modo “el juego de dibujo para la gente que no sabe dibujar”⁴. A diferencia de la propuesta del clásico *Pictionary* donde las dotes adivinatorias de los participantes venían marcadas, en buena medida, por las capacidades

⁴ Más detalles en su página web oficial: <http://www.asmodee.es/juegos/articulo/duplik/duplik>

artísticas del “artista” *Duplik* plantea un reto bien distinto. En este caso, los jugadores (los dibujantes) deben representar el mayor número de detalles descritos por el director (el orador) a tenor de la imagen de la carta objetivo. Se trata de un juego muy útil para trabajar la descripción oral, en grupo, de forma competitiva, bajo cierta presión de tiempo (ProfedeELE, 2014).



Figura 5: Set de juego de *Duplik*. Fuente: <https://www.profedelee.es/profesores/duplik-juego-dibujar-describir-clase/>

2) *Story Cubes*: un juego para contar historias a partir de la traducción, en palabras, de imágenes de lo más variopintas representadas en colecciones de dados. Existen temáticas diversas: viajes, acciones, terror, etc., lo cual nos da muchísimo juego en el aula si queremos integrarlo como parte de alguna unidad didáctica particular. Es una herramienta muy útil para agudizar la creatividad de nuestros alumnos al máximo y crear un ambiente distendido gracias a las historias que pueden surgir de ellas (Fernández-Rufete, 2019). Se trata de una actividad muy recomendable para trabajar la expresión oral aunque, también, podríamos llevarlo para trabajar la destreza escrita.

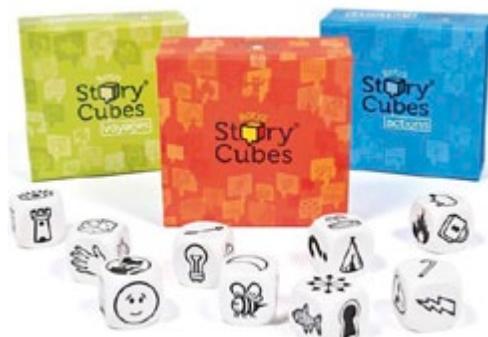


Figura 6: Unidades de juego *Story Cubes*. Fuente: <https://shop.designist.ie/products/rorys-story-cubes>

3) *Háblame de ti*: se presenta como un juego hecho para «descubrir a los que te rodean, conocerte mejor, acercarte a los demás y compartir secretos». Además de suponer una buena oportunidad para fomentar la conversación y la interacción, hace hincapié en el desarrollo la *competencia existencial* (Mollica, 2018). Su formato de presentación se compone de una caja que cuenta con 150 tarjetas a repartir distintos bloques temáticos: vida sentimental, intimidades y secretos, puntos fuertes y débiles, opiniones y creencias; y vida social. La mecánica original del juego invita a que los interlocutores, una vez finalizado su intercambio, marquen en las fichas incluidas en el juego dos parámetros: el nivel de sinceridad y el nivel de información aportada en el acto conversacional (Navarro, 2016).



Figura 7: Muestra aleatoria de cartas del juego *Háblame de ti*. Fuente: <https://espanela.wordpress.com/2016/10/19/hablame-de-ti-un-juego-para-nuestras-clases-de-ele/>

4) *Iconikus*: un recurso fabuloso para trabajar la destreza oral al tiempo que nuestros alumnos desarrollan su ingenio y creatividad con las emociones como hilo conductor (Bartolini, Conori y Danelli, 2003). La mecánica del juego es bastante sencilla: se designa un narrador que ha de formular una pregunta lo más hilarante posible bajo la estructura ¿cómo te sientes cuando...? Tras ella, cada jugador –que previamente ha recibido tres cartas en las que aparecen imágenes que evocan determinados sentimientos–, tendrá que elegir aquella que mejor empatice con la respuesta que, a su juicio, emitiría el narrador. Tras decantarse por una, la colocará boca abajo junto a la de sus compañeros. Entonces el orador, las recontará y reinterpretará, a su manera. Finalmente, elegirá como vencedora la que haya sido más acertada en su opinión. Acto seguido, se cambian los roles y se nombra un nuevo narrador. Y, así, sucesivamente. De interés son, asimismo, los debates que pudieran surgir a partir de las preguntas resultantes



Figura 8: Muestra de tarjetas de *Ikontkus* y muestra de preguntas. Fuente: https://jugandoenpareja.files.wordpress.com/2014/11/b3d_v2qcmad61x.png; <https://www.artijoc.com/es/blog/-b47.html>

5) *Black Stories*: al más puro estilo *Cluedo* pero dirigido a un público más adulto llega este juego confeccionado a base de misterio y sobrecogedoras historias a las que, con ayuda de nuestros compañeros, tendremos que dar respuesta. Enigmas, acertijos y crímenes sin resolver al servicio de la práctica de la lengua (Rodríguez, 2013).



Figura 9: Colección de juegos *Black Stories*. Fuente: <https://www.cuartodejuegos.es/index.php/black-stories/>

6) *Hundir la Flota... de verbos*: este juego, adaptación del famoso *Battleship*, toma la mecánica del juego original cambiando las letras del alfabeto por verbos, y los números por pronombres personales. Es muy práctico para generar automatismos en la conjugación de los tiempos verbales de una lengua flexiva, como es la española. Se trata de

una interesante opción para jugar en pareja y practicar de un modo relajado algo tan sistemático como es el aprendizaje de los verbos (De Rossi, 2008). Cada jugador dispone de una ficha de juego en la que dibuja cinco navíos de diferente tamaño en distintas posiciones que, a golpe de conjugación, turno a turno, tendrán que resistir los azotes enemigos a lo largo de esta “contienda verbal”⁵ (Gutiérrez y Fuertes, 2012).

7) *Tabú*: un clásico con una gran vigencia y poder didáctico. Idóneo para trabajar estrategias orales, como la paráfrasis y los circunloquios, mejorar la velocidad de reacción, el discurso espontáneo y la competencia comunicativa en general. Una opción divertida, asequible y al alcance de todos (Jiménez, 2019).

2.7 Herramientas TIC para generar juegos aplicables en el aula de lengua extranjera



Figura 10: Muestra de algunas de las funciones integradas en *ClassTools*. Fuente: Montaje y elaboración propia a partir de la web oficial

1) *ClassTools*: la primera herramienta que vamos a presentar no requiere registro y es gratuita. Destaca por las numerosas funciones que incorpora, muy diversas entre sí (Dawn, 2017). Una de las más interesantes es la creación de ruletas interactivas exportables a páginas web, *blogs*, etc. Nos permite añadir el nombre de nuestros estudiantes de forma personalizada y salvar, posteriormente, dicha lista. Se trata de un recurso muy interesante para dinamizar la participación, sobre todo, en grupos menos activos. Otras

⁵ No pueden obviarse en este apartado los juegos creados de manera expresa por ProfeDeELE para la práctica de la conjugación, en concreto, de la lengua española. Nos referimos a la colección *Verbolocura*, tanto en su versión para la práctica de *infinitivos* de los niveles A1-B2 como en su forma de *conjugación*, para los niveles A1 y A2. Más información disponible en: <https://tienda.profedelee.es/>.

de las funcionalidades que integra este generador de actividades son: la creación de temporizadores de tiempo, ideales para establecer cuentas regresivas; producir códigos QR en los que insertar preguntas y respuestas para hacer actividades como yincanas al aire libre o *escape rooms*; falsos titulares de prensa, *tweets* o conversaciones de móvil a partir de una cuidada interfaz; idear perfiles ficticios de Facebook o entradas de Wikipedia para introducir actividades; exportar sonidos tales como carcajadas, sorpresa, aplausos, llanto, error, acierto, etc.

2) *Genially*: ha sido empleada como herramienta interventiva, por ejemplo, a la hora de sistematizar la conjugación verbal de la lengua inglesa (Tuttillo-Piña et al., 2020). Es, probablemente, la más atractiva a nivel visual. Dispone de una modalidad de cuenta gratuita, más limitada y otra, *premium*, con un mayor número de prestaciones a nuestro alcance. Algunos de los juegos que podremos sacar adelante con esta tecnología son el *Quién es quién*, *Hundir la flota*, *Adivina la canción* o juegos de adivinanzas. También se nos ofrecen plantillas tablero editables de alta calidad, que nos permiten reproducir juegos como *Monopoly*, así como creaciones propias con resultados muy depurados. Si hay algo que destaca también, por encima del resto de las utilidades de esta aplicación, es que cuenta con una colección de plantillas temáticas para diseñar nuestro *escape room*. La plataforma nos ofrece varias propuestas: terror, misterio y espacio exterior. ¿El problema? Que todos los juegos mencionados aparecen tan solo accesibles por medio de la versión de pago, *premium*. Sin embargo, la creación de herramientas de este tipo es solo una de sus otras muchas funcionalidades. Usando *Genially* podremos, a su vez, crear presentaciones, infografías, pósteres, imágenes interactivas, etc. Todo un sinfín de posibilidades.

9. Conclusiones

El juego aplicado a la enseñanza en general, y a la didáctica de la lengua en particular (tanto materna como extranjera), goza de un extraordinario momento de salud (Traverso, Pennazio, 2013). Su vigencia es máxima y así lo demuestran las numerosas publicaciones científicas que avalan su valor desde un punto de vista pedagógico y afectivo. Si bien el juego como entidad ha estado siempre presente en sociedad y en sí mismo no representa una novedad, en la actualidad existe una mayor conciencia del beneficio de su impacto. Prueba de ello es la diversidad y multiplicidad de herramientas, recursos y espacios web que, alineados bajo la premisa conceptual del juego, vertebran y brindan las herramientas necesarias para insertar contenidos curriculares aprovechando la rentabilidad de este en cualquiera de sus manifestaciones (Parmigiani, 2008). Y es que una de las grandes virtudes que ostenta el ABJ radica en su versatilidad para hacer de un artefacto de juego físico y/o virtual existente (o bien la modificación a conveniencia de este) el soporte perfecto sobre el que posibilitar todo objetivo susceptible de aprendizaje. Se trata, por lo tanto, de un excelente recurso que, en concreto, en el campo de la ASL, presenta infinitas posibilidades para trabajar de manera compensada las cuatro destrezas de la lengua tal y como podemos constatar mediante la consulta de algunos de los muchos portales y webs especializadas que han sido referenciados a lo largo de este artículo.

Referencias bibliográficas

- Arias, I., *El juego como potenciador de la expresión oral libre*, en «Revista de Lenguas Modernas», 14, 2011, pp. 231-244.
- Arnal, C., y Ruiz de Garibay, A. *Juegos para practicar la escritura*, en «Carabela», Las actividades lúdicas en la enseñanza de E/LE, 41, 1997, pp. 49-66.
- Baretta, D., *Lo lúdico en la enseñanza-aprendizaje del léxico: propuesta de juegos para las clases de ELE*, en «RedELE», 7, 2006, pp. 1-15.
- Bartolini, E., Conori, G. A., y Danelli, E., *Narrare giocando. Dimensione narrativa e gioco in famiglia*, Torino: Effata Editrice, 2003.
- Bermejo, R., *Ser maestro*, Plataforma, 2017.
- Bertolo, M., y Mariani, I., *Game Design. Gioco e giocare tra teoria e progetto*, Milano-Torino: Pearson, 2020.
- Bondioli, A., *Per una cultura del gioco: il ruolo dell'adulto*, en A. Venera, (Coord.), *Garantire il diritto al gioco. Studi e ricerche sul diritto al gioco*, Parma: Edizioni Junior, 2011.
- Calvani, A., Fini, A., y Ranieri, M., *La competenza digitale nella scuola. Modelli, strumenti, ricerche*, en «Italian Journal of Educational Research», 5, 2010, pp. 9-21.
- Cabrera, M., Poza, J.L., y Lloret, N., *Docente: mutación o extinción*, en «TELOS: Humanidades en un mundo STEM», 112, 2019, pp. 74-79.
- Cambi, F., y Staccioli, G., *Il gioco in Occidente. Storia, teorie, pratiche*, Roma: Armando Editore, 2007.
- Chamorro, M.D., y Prats, N., *La aplicación de los juegos a la enseñanza del español como lengua extranjera*, en «ASELE. Actas del Segundo Congreso Nacional de ASELE Español para Extranjeros: Didáctica e Investigación», 1990, pp. 235-246.
- Cinganotto, L., *Gamification e mondi virtuali per l'apprendimento delle lingue*, en «Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete», 19, 1, pp. 133-148.
- Consejo de Europa, *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*, Instituto Cervantes; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Anaya, 2001.
- Cuevas, N., Gabarda, V., Cívico, A., y Colomo, E., *Flipped classroom en tiempos de COVID-19. Una perspectiva transversal*, en «IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation», 15, 2021, pp. 326-341.
- Crandall, J. *El aprendizaje cooperativo de idiomas y los factores afectivos*, en «Los factores afectivos en el aprendizaje de idiomas», 2000, pp. 243-264. Cambridge University Press.
- Dawn, W. *Classtools*, en «The School Librarian», 65, 1, 2017, p. 21.
- De Rossi, M., *Didattica dell'animazione. Contesti, metodi, tecniche*. Roma: Carocci.
- De Serio, B., y Toto, G., *Media ed emozioni. Una sfida per l'apprendimento*, Milano: Franco Angeli, 2020.
- Escribano, F., *Homo Alien. Videojuego y gamificación para el próximo hacking cognitivo*, Héroes de Papel, 2020.
- Fernández-Rufete, A. *Rory's Story Cubes. Narración de textos creativos*, en «Textos de didáctica de la lengua y la literatura», 83, 2019, pp. 79-80.
- García, A. *El currículo de español como lengua extranjera*, Universidad Complutense de

- Madrid, 2017.
- García, A., *Otra educación es posible. Una introducción a las pedagogías alternativas*, Litera Libros, 2017.
- García, A., *Proyecto ludificado para la enseñanza ELE en el aula universitaria japonesa*, en «MarcoELE», 33(julio-diciembre), 2021, pp. 1-24
- Giménez, N., *Contexto actual de la enseñanza y el aprendizaje del español en China*, SinoELE, 2022.
- Gómez, B., *Gamificación y juegos serios. Curso práctico*, RA-MA, 2021.
- González, C., *The effect of integrating Kahoot! and peer instruction in the Spanish flipped classroom: the student perspective*, en «Journal of Spanish Language Teaching», 8, 1, 2021, pp. 63-78.
- Gutiérrez, I., y Fuertes, M. *Actividades lúdicas en el aula de E/LE: una propuesta*, en «Foro de profesores de E/LE», 8, 2012, pp. 1-9.
- Instituto Cervantes, *Plan curricular del Instituto Cervantes*, Instituto Cervantes, 2012.
- Jiménez, D. *La gamificación en la enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Análisis y propuestas de aplicaciones con estrategias ludificadas*. Universidad de Sevilla, 2019.
- La Marca, A., y Longo, L., *The Flipped Classroom: a Way to Decrease Boredom and Encourage Student Motivation. La classe capovolta: un modo per diminuire la noia ed incoraggiare la motivazione dello studente*, en «Pedagogia Oggi, 2, pp. 236-247.
- Limone, P., *Ambienti di apprendimento e progettazione didattica*, Roma: Carocci, 2021.
- Liu, L., *La enseñanza de E/LE en línea ante emergencia de salud pública. Estudio de caso: China*, en «MarcoELE», 30(enero-junio), 2020, pp. 1-15.
- Lorente, P., y Pizarro, M. *El juego en la enseñanza de español como lengua extranjera. Nuevas perspectivas*, en «Tonos digital: Revista de Estudios Filológicos», 23, 2012, pp. 1-26.
- Manzanares, J. C., *Generación Z y gamificación: el dibujo pedagógico de una nueva sociedad educativa*, en «Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación», 32, 2020, pp. 271-309.
- Manuzzi, P., *Pedagogia del gioco e dell'animazione: Riflessioni teoriche e tracce operative*, Milano: Guerini studio, 2002.
- Marín, I., *¿Jugamos? Cómo el aprendizaje lúdico puede transformar la educación*, Paidós Educación, 2018.
- Martín, M.M., y Castro, C., *Educación 3.0. Metodologías innovadoras para el aula*, Círculo Rojo, 2021.
- Mollica, A., *Ludolinguistica: strategie di apprendimento basate sul gioco*, Roma: Bulzoni, 2018.
- Mora, F., *Neuroeducación. Solo se aprende aquello que se ama*, Alianza Editorial, 2019.
- Mortari, L., *Service learning. Per un apprendimento responsabile*, Milano: Franco Angeli, 2017.
- Navarro, A. "Háblame de ti", un juego para nuestras clases de ELE. Recuperado de: <https://espanela.wordpress.com/2016/10/19/hablame-de-ti-un-juego-para-nuestras-clases-de-ele/>
- Negre, C., y Carrión, S., *Desafío en el aula. Manual práctico para llevar los juegos de escape educativos a clase*, Paidós Educación, 2020.

- Navarro-Mateos, C., Pérez-López, I., *El escape room como estrategia didáctica en el Máster de Profesorado*, en «Retos», 44, 2022, pp. 221-231.
- Parmigiani, D., *Apprendimento mediato. Le tecnologie dell'istruzione*, en A. Bobbio (Coord.), *Lineamenti di pedagogia della scuola. Problemi, dimensioni, prospettive* (pp. 239-261), Milano: Vita e Pensiero, 2008.
- Pascual, M. A., y Fombona, J., *La gamificación: principios y evidencias científicas desde la neuroeducación*, en «Gamificación en el aula», 2021, pp. 23-38.
- Pedraz, P., *How to gamify an atomic bomb*. Recuperado de: <https://www.alaluzdeun-abombilla.com/2017/09/12/how-to-gamify-an-atomic-bomb>
- Pedraz, P., *Aprende jugando*, B de Blok, 2019.
- Prieto, A., *Flipped learning. Aplicar el modelo de aprendizaje inverso*, Narcea, 2017.
- ProfedeELE, *Duplik: el juego ideal para dibujar y escribir en clase*. Recuperado de: <https://www.profedeele.es/blog/duplik-juego-dibujar-describir-clase/>
- Rodríguez, M. B. *Cuentacuentos en la clase de ELE*. En «Actas del II Encuentro Internacional de profesores de ELE del Instituto Cervantes de Bruselas», 2013, pp. 175-185.
- Sánchez, G. *Las estrategias de aprendizaje a través del componente lúdico*, en «MarcoELE», 11(julio-diciembre), 2010, pp. 1-69.
- Sánchez, M., *En clase sí se juega*, Paidós Educación, 2021.
- Santiago, R., y Bergmann, J., *Aprender al revés. Flipped learning 3.0 y metodologías activas en el aula*, Paidós Educación, 2018.
- Savio, D. (Coord.), *Bambini e gioco: prospettive multidisciplinari per una pedagogia ludica*, Azzano S. Paolo: Edizioni Junior, 2020.
- Tapia, I., y Linde, M., *La casa de papel. Escape book edición especial*. El diario del profesor, Lunwerk, 2020.
- Tapia, I., y Linde, M., *Élite. Escape book. Secretos que matan*, Lunwerk, 2021.
- Teixes, F., *Gamificación. Motivar jugando*, Editorial UOC, 2015.
- Traverso, A., y Pennazio V., *Bambini, robot: esperienze educative di gioco e relazione*, en «RELAdEI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil», 2, 3, pp. 191-207.
- Trujillo, F., *Activos de aprendizaje. Utopías educativas en construcción*, SM, 2018.
- Tutillo-Piña, J.M., Castro-Salazar, A.Z., Erazo-Álvarez, J.C., y García-Herrera, D.G. *Genially como herramienta interactiva para el aprendizaje de verbos en inglés*, en «Revista arbitrada interdisciplinaria Koinonía», 5, 2020, pp. 250-266.
- Varela, P. (2010). *El aspecto lúdico en la enseñanza del ELE*, en «MarcoELE», 11(julio-diciembre), 2010, pp. 1-10.
- Vázquez, I., *Aprendizaje lúdico: el juego en la clase de español. Una propuesta didáctica a partir de un trivial adaptado a la clase de ELE*, en «Foro de profesores de E/LE», 4, 2008, pp. 1-7.
- Vezzoli, Y., y Tovazzi, A., *Il Valore Pedagogico della gamification: una revisione sistematica*, en «FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione», 16, 2018, pp. 153-160.
- VV. AA, *Antología del aprendizaje lúdico. Aproximaciones teóricas*, Observatorio del juego; Tero ediciones y Nexo ediciones, 2022.
- Yu, M., *El español en China*, en «El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes», 2021, pp. 657-683.

Il ruolo del digitale a scuola dopo la pandemia. Verso una scuola 4.0

GENNARO BALZANO

Tutor di Formazione Primaria - Università di Bari

Corresponding author: gennaro.balzano@uniba.it

Abstract. The post-pandemic school receives the strong digital push as a dowry from the previous two years and is called upon to implement the integration of the new modes (digital and remote) of teaching/learning with classical schooling. A task that brings skills, roles, and places into play. At school, in the classroom, teachers are called to a close confrontation with digitization, a process, after the pandemic, that can no longer be procrastinated: the opportunity to bring to life a real 4.0 school.

Keywords. Pandemic - School - Digital - Learning

1. La scuola dell'emergenza e il ruolo del digitale

L'approccio con i cambiamenti che forzatamente il Coronavirus ha introdotto nella vita di ogni giorno, nelle dinamiche formative, in questioni strettamente pedagogiche, ha portato alla luce priorità nuove o comunque promosso alcune questioni che da prioritarie sono divenute improcrastinabili. Una di queste è il ruolo del digitale nella scuola, con una opportuna precisazione; nella scuola dei lockdown intermittenti l'*online*, divenuto in quel momento più che mai rappresentazione plastica dell'*onlife*¹, ha rappresentato lo strumento principe per fronteggiare l'emergenza, mentre in quella post pandemica occupa e occuperà uno spazio per la gran parte in costruzione. Su quest'ultimo aspetto è chiamato ad interrogarsi il sapere pedagogico, con la convinzione che la riflessione è tutta in progress e non può certo risolversi sul finire della pandemia, ma avviare una linea di ricerca che necessariamente deve proseguire e arricchirsi nel futuro prossimo, grazie all'incontro con le istanze del PNRR, che coinvolge a pieno titolo scuola e mondi educativi.

Facendo un passo indietro, non si può dimenticare come nel bombardamento mediatico, che ha coinvolto oltre le notizie in quanto tali gli aspetti sociali e psicologici², si è colpevolmente ignorato (a livello di dibattito pubblico) l'aspetto pedagogico. Ignorato e schiacciato, se vogliamo, interamente su una scuola³ che è stata principalmente

¹ Cfr. L. Floridi, *The Onlife Manifesto: Being Human in a Hyperconnected Era*, Springer, Berlino, 2015.

² Si veda per ulteriori spunti di riflessione e approfondimenti M. Pira, *Anno zero d.C.. I nostri soldi, i mercati, il lavoro, i nuovi equilibri internazionali dopo il coronavirus*, Chiarelettere, Milano, 2000.

³ Cfr. G. Bertagna, *Reinventare la scuola. Un'agenda per cambiare il sistema di istruzione e formazione a partire dall'emergenza Covid-19*, Studium, Roma, 2020.

percezione pubblica di scuola, rispetto alla quale la problematizzazione si è risolta nella contrapposizione tra i favorevoli e non favorevoli alla Didattica a distanza, poi Didattica digitale integrata⁴. Ogni altro aspetto non ha interessato il confronto e di questo ne ha risentito anche il dibattito, non tanto accademico quanto scolastico, che ha coinvolto gli addetti ai lavori, il personale della scuola. Una discussione che, nelle sue accezioni più alte, ha messo al centro la metodologia e gli strumenti, dimenticandosi in parte di alimentare una riflessione che guardasse al futuro e interpretasse il momento della digitalizzazione forzata come un'opportunità, innanzitutto per la scuola (ciclicamente, secondo la politica, da riformare).

A seguito dei lockdown, a partire da marzo del 2020, i contesti educativi - la scuola nello specifico - sono risultati potenzialmente tra i più pericolosi per il contagio. Improvvisamente proprio l'istituzione formativa per eccellenza del paese si è ritrovata priva dei suoi luoghi. Questo lo sanno bene gli insegnanti, gli alunni, le famiglie e tutti coloro che si sono ritrovati improvvisamente calati nella formazione - in senso ampio - ai tempi del Covid-19.

Uno "stop" che ha trovato la scuola italiana inevitabilmente impreparata ad affrontare l'emergenza, anche se il nucleo più colpito, da un punto di vista sia sociale che educativo, è stato la famiglia, o meglio le famiglie, chiamate ancor di più al ruolo di responsabili dell'educazione al fine di sopperire le carenze pedagogiche e didattiche dei propri figli, che hanno dovuto in modo rapido modificare le proprie abitudini e, in particolare, approcciarsi con nuovi metodi di studio con il supporto del digitale. Non va dimenticato che «la formalità dell'istituzione scolastica si scontra da tempo con una logica, quella digitale, tutta incentrata sulla dimensione dell'informalità. E questa resistenza messa in atto dalla scuola non ha retto di fronte a una diffusione sempre più ampia dei media digitali, da una forte pressione culturale che ruota attorno ad un'idea di innovazione basata sull'introduzione massiccia di tecnologie all'interno della scuola e, in ultimo, dalla chiusura forzata a partire da marzo 2020»⁵.

La ricerca pedagogica ha cercato di proporre interventi immediati e di riflettere su alcune questioni centrali. Tra queste, le più urgenti e aderenti al tema di una costruzione della scuola del futuro, comunemente definita 4.0, sono le povertà educative e il *digital divide*.

2. Lo scenario: povertà educative e digital divide

Il fenomeno delle povertà educative è risultato dettato in modo particolare dall'immersione nella formazione digitale e in pratiche educative di tipo processuale e ricorsive; è stato difficile per il discente adattarsi a nuovi metodi e metodologie didattiche e a nuove forme di apprendimento espansivo tanto da determinare demotivazione allo studio e mancato raggiungimento dei risultati di apprendimento. Tra questi sono da menzionare anche coloro a cui è stata preclusa questa possibilità di formazione proprio perché privi

⁴ Cfr. M. Iovinella, R. Iovinella, *Home school. La scuola a distanza durante l'emergenza Covid-19*, StreetLib, Milano 2020.

⁵ A. Aiello, *Integrare il digitale nella scuola italiana. Nuovi bisogni di formazione*, in "Formazione e Insegnamento", 19(1), p. 557, 2021.

di strumentazione necessaria (dispositivi tecnologici, connessione) per seguire le attività didattiche. Di pari passo, connessa e interlacciata, dunque, la questione del *digital divide*, che ha coinvolto contesti, attori e pratiche; dalla scuola al lavoro, dalle aziende ai servizi non è mai mancato il confronto con il digital e, di conseguenza, l'evidenziarsi di una distanza del paese reale dalla prospettiva di digitalizzazione che ad ogni livello si è proposta negli ultimi dieci anni.

Nella scuola mai vi era stata l'urgenza di approcciarsi, ad esempio, alla formazione a distanza, alla possibilità di assegnare compiti a distanza e correggerli, alle verifiche online e con varie altre modalità.

Proprio l'urgenza ha rappresentato il *terreno della possibilità*, quella di mettere in circolo il *sistema delle competenze digitali*, seppure «i docenti si sono sentiti in molti casi impreparati ad affrontare l'emergenza attraverso il ricorso alla didattica supportata dalle tecnologie, evidenziando una mancanza di competenze che rimanda al tema della formazione. Le carenze non hanno riguardato le tecnologie *tout court*, ma la capacità di riprogettare la didattica adattandola al mutato setting formativo»⁶.

La prospettiva di una scuola moderna, digitale, in formato 4.0, passa anche da un'azione di risoluzione (o semplice tentativo) delle due grandi questioni: povertà educative e *digital divide*, che si aggiungono alla *sfida della complessità*⁷, già ampiamente in cima alle agende educative. Si rileva che su entrambe le due grandi questioni citate, dal MIUR al MISE, si procede investendo, all'indomani della pandemia, cifre significative. Iniziative che stanno convergendo coralmemente nella *scuola futura* immaginata dal PNRR Istruzione, ma oltre le quali, probabilmente, c'è dell'altro.

3. La scuola 4.0

L'implicito teorico, che sottende la prospettiva di una scuola 4.0 che faccia leva sul digitale, è l'idea di *ecosistema di apprendimento*. La tecnologia, il digitale, da soli, non rappresentano una nuova idea di scuola, seppure è centrale il ruolo del digitale. Non sono sufficienti, dunque, solo lo spazio e la tecnologia per creare un ambiente innovativo, ma sono fondamentali la formazione, l'organizzazione del tempo e le metodologie didattiche. La centralità pandemica del digitale ha avuto il merito di accelerare e rendere sostenibile il processo di transizione verso un più efficace modello formativo e educativo.

Il quadro delle norme, delle disposizioni e delle raccomandazioni in materia di educazione digitale dell'Unione europea è molto articolato e rappresenta lo scenario delle priorità di investimento e di azione, che hanno guidato la progettazione del PNRR Istruzione. Tra queste il *Piano d'azione per l'istruzione digitale 2021-2027 – Ripensare l'istruzione e la formazione per l'era digitale*⁸ e l'*articolo 24-bis della legge 233/2021*⁹ che ha

⁶ M. Ranieri, *La Scuola dopo la DaD. Riflessioni intorno alle sfide del digitale in educazione*, in "Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education", 23(2), p. 73, 2020.

⁷ Cfr. E. Morin, *La sfida della complessità*, Le Lettere, Firenze, 2018.

⁸ Da febbraio a settembre del 2020, la Commissione ha lanciato una consultazione pubblica aperta, e, anche sulla base degli oltre 2.700 contributi ricevuti da scuole, università, insegnanti, enti pubblici, imprese e cittadini, ha definitivamente varato, il 30 settembre del 2020, un nuovo piano di azione settennale, dal 2021 al 2027. Il primo fu presentato dalla Commissione europea il 17 gennaio 2018.

⁹ Legge 29 dicembre 2021, n. 233, *Disposizioni per l'attuazione del Piano nazionale di ripresa e resilienza*

previsto tre distinte azioni per lo sviluppo delle competenze digitali nei prossimi anni scolastici: l'aggiornamento del Piano nazionale di formazione dei docenti delle scuole di ogni ordine e grado, che dovrà inserire, tra le priorità nazionali, l'approccio agli apprendimenti della programmazione informatica (coding) e della didattica digitale, in linea con l'investimento del PNRR "Nuove competenze e nuovi linguaggi"; l'aggiornamento e l'integrazione della programmazione informatica e delle competenze digitali negli obiettivi specifici di apprendimento e dei traguardi di competenza delle Indicazioni nazionali; lo sviluppo delle competenze digitali, anche favorendo gli apprendimenti della programmazione informatica (coding), nell'ambito degli insegnamenti esistenti.

Con il Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR), il Ministero dell'istruzione, nell'ambito della linea di investimento "Scuola 4.0", ha inteso investire 2,1 miliardi di euro per la trasformazione delle classi tradizionali in ambienti innovativi di apprendimento e nella creazione di laboratori per le professioni digitali del futuro e, al tempo stesso, con un'altra specifica linea di investimento, promuovere un ampio programma di *formazione alla transizione digitale di tutto il personale scolastico*. Una scelta che non è assolutamente ovvia e che conserva l'eredità della pandemia, momento buio che oggi proviamo a rileggere con occhi nuovi ricercando punti di forza anche laddove non paiono esistere.

La vision di una scuola 4.0 è proprio dentro il PNRR e vuol realizzare ambienti di apprendimento ibridi, che possano fondere le potenzialità educative e didattiche degli spazi fisici concepiti in modo innovativo e degli ambienti digitali. Il "Piano Scuola 4.0" è previsto dal PNRR quale strumento di sintesi e accompagnamento all'attuazione delle relative linee di investimento. Uno stato dell'arte che vede oggi la scuola italiana così piazzata:

- un dispositivo ogni quattro alunni (uno ogni 8,9 nel 2014)
- uno schermo digitale per ogni classe (uno ogni due nel 2014)
- oltre 40.000 ambienti didattici innovativi e digitali
- tecnologie digitali usate per la didattica dall'84,4% dai docenti (44,5% nel 2017)
- progetti per le competenze digitali degli studenti attivati nell'84% delle scuole (71% nel 2018)
- registro elettronico usato dal 99% delle scuole (69% nel 2014)
- sistemi di gestione informatizzati usati dal 97% delle segreterie (68% nel 2014)
- animatore digitale e team per l'innovazione presenti in tutte le scuole (circa 32.000 figure)
- 620.000 docenti formati alla didattica digitale durante la pandemia

L'ultimo punto è cruciale. La formazione alla didattica digitale per 620 mila docenti rappresenta un vero aspetto di novità per l'intera scuola italiana di ogni ordine e grado. Infatti, le priorità del *Piano d'azione per l'istruzione digitale 2021-2027* sono sostanzialmente due: la promozione dello sviluppo di un ecosistema altamente efficiente di istruzione digitale da un lato, e il miglioramento di competenze e abilità digitali per la trasformazione digitale dell'altro.

(PNRR) e per la prevenzione delle infiltrazioni mafiose. Gazzetta Ufficiale, Serie Generale, n. 310 del 31-12-2021.

4. Appunti conclusivi: il futuro nel metaverso pedagogico

La costruzione della Scuola 4.0 si fonda sulla necessità di innovare la visione pedagogica con ambienti flessibili, collaborativi, inclusivi e tecnologici. Un obiettivo a breve e medio termine, seppure potrebbe trattarsi di un semplice step intermedio per giungere a quello che potremmo definire un metaverso pedagogico. Nei fatti *metaverso* significa realtà digitale che combina aspetti dei social media, del gioco online, della realtà aumentata e di quella virtuale, ma prima di giungere a ciò un ulteriore passaggio intermedio potrebbe essere proprio l'attuale *sfida del mondo education*, ossia la modalità di lavorare e studiare online componente integrale dell'educazione. Questo dovrebbe, in teoria, portare a soluzioni pedagogiche più inclusive e creative, tra cui creare un vero ecosistema educativo virtuale¹⁰ e incredibilmente nuovo. Qualche segnale c'è già: Facebook, ad esempio, ha cambiato il suo nome aziendale in Meta, questione che riflette la visione del CEO Mark Zuckerberg di creare una nuova generazione di internet ispirata alla fantascienza. In tale prospettiva ha un ruolo centrale proprio l'education. Non a caso i Facebook Reality Labs rappresentano 150 milioni di dollari di investimento in un programma educativo per assistere lo sviluppo della tecnologia e per formare le persone ad utilizzare strumenti di realtà aumentata e virtuale.

La sensazione è che la Scuola 4.0 non sia il fine ma l'inizio di un progetto ben più ampio, che trova ragioni nel terremoto pandemico e nelle scosse di assestamento successive alle quali ancora oggi assistiamo. Siamo appena all'inizio di una storia tutta da scrivere, con la scuola che nell'arco di un quinquennio vedrà esaurita la prospettiva 4.0 e inaugurata, e forse già in uso, quella di un metaverso pedagogico.

Riferimenti bibliografici

- Aiello A., *Integrare il digitale nella scuola italiana. Nuovi bisogni di formazione*, in "Formazione e Insegnamento", (19)1, pp. 555-569, 2021.
- Bertagna G., *Reinventare la scuola. Un'agenda per cambiare il sistema di istruzione e formazione a partire dall'emergenza Covid-19*, Studium, Roma, 2020.
- Commissione Europea, *Piano d'azione per l'istruzione digitale 2021-2027*, 30 settembre 2020.
- Floridi L., *Etica dell'intelligenza artificiale. Sviluppi, opportunità, sfide*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2022.
- Floridi L., *The Onlife Manifesto: Being Human in a Hyperconnected Era*, Springer, Berlino, 2015.
- Iovinella M., Iovinella R., *Home school. La scuola a distanza durante l'emergenza Covid-19*, StreetLib, Milano, 2020.
- Legge 29 dicembre 2021, n. 233, *Disposizioni per l'attuazione del Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR) e per la prevenzione delle infiltrazioni mafiose*. Gazzetta Ufficiale, Serie Generale, n. 310 del 31-12-2021.
- Morin E., *La sfida della complessità*, Le Lettere, Firenze, 2018.

¹⁰ Cfr. L. Floridi, *Etica dell'intelligenza artificiale. Sviluppi, opportunità, sfide*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2022.

Pira M., *Anno zero d.C.. I nostri soldi, i mercati, il lavoro, i nuovi equilibri internazionali dopo il coronavirus*, Chiarelettere, Milano, 2020.

Ranieri M., *La Scuola dopo la DaD. Riflessioni intorno alle sfide del digitale in educazione*, in "Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education", 23(2), pp. 69-76, 2021.

Alunni d'origine immigrata tra bisogni ed emergenze: quali servizi coltivare?

ZORAN LAPOV

Docente a contratto – Università degli Studi di Firenze

Corresponding author: zoran.lapov@unifi.it

Abstract. In light of the efforts made to ensure the educational and socio-relational continuity of pupils with a migrant background during the Covid-19 crisis, this work aims to illustrate, against the backdrop of the Florentine experience, how the emergency phenomenon had highlighted the need to further invest in the pre-existing educational and socio-relational services so as to foster educational inclusion and strengthen the school-education system as a whole.

Keywords. Pupils with a migrant background - Educational and socio-relational services - Intercultural perspective - Educational inclusion - Emergency

1. Introduzione

Quali ricadute hanno avuto le misure di contrasto al Covid-19 sul rendimento scolastico e sul benessere complessivo delle alunne e degli alunni d'origine immigrata, con particolar riferimento ai neoarrivati? E quali sono state le strategie messe in campo per garantire loro la continuità didattico-educativa e socio-relazionale?

Assumendo come cornice il macrocontesto pandemico (2020-21) e post-pandemico (dalla primavera del 2022 in avanti), il presente contributo inquadra la situazione della popolazione scolastica d'origine immigrata nella scuola primaria e secondaria di primo grado durante l'emergenza da Covid-19. Secondo quanto rilevato dai resoconti statistico-quantitativi (Istat, MIUR, UNESCO) e dagli studi qualitativi realizzati negli ultimi anni, questa fetta della popolazione scolastica è stata esposta a maggiori rischi di disparità e impoverimento educativo (culturale, sociale, relazionale) e di dispersione e abbandono scolastico, derivanti dalle pratiche di distanziamento sociale e dalle risultanti condizioni di studio e apprendimento.

Osservati sull'esempio del microcontesto fiorentino, i fatti pedagogici intaccati dall'esperienza emergenziale suggeriscono risposte in termini di investimento nei servizi educativi e socio-relazionali già esistenti, che non andrebbero tanto reinventati, quanto ulteriormente potenziati (nonché esportati come buone pratiche laddove mancanti) per favorire una maggiore inclusione scolastica e un miglior funzionamento dell'intero sistema di istruzione.

2. Immigrazione e scolarizzazione in Italia: ultimi numeri e tendenze

Mentre continua a testimoniare l'arrivo dei cittadini di paesi terzi, l'Italia vede altrettanti di loro riemigrare verso ulteriori destinazioni, o diventare – a loro volta – cittadini italiani imboccando le vie della naturalizzazione. In altri termini, il quadro migratorio italiano, che varia sul piano delle singole comunità e condizioni di inserimento, è stato gradualmente definito da una certa stabilità dal punto di vista demografico registrando numeri che, avendo superato i 5 milioni nel 2015 (5.014.437), restano al di sopra di tale cifra e arrivano al 1 gennaio 2022 a 5.193.669 unità (01-01-2022, Istat).

Diversamente da quanto si afferma per la realtà tedesca, francese o britannica, il panorama migratorio italiano non si connota per la presenza di una o due comunità più rappresentative, bensì per una varietà di origini, condizioni socio-economiche, appartenenze linguistico-culturali, e altri fattori. Certamente, anche il caso italiano permette di articolare una classifica demografica per nazionalità di provenienza: in tal senso, il primo posto, con 1.076.412 presenze, è occupato dalla comunità romena, oriunda quindi di uno Stato membro dell'Unione europea; subentrano le comunità albanese e marocchina che, con c. 430.000 presenze cadauna, si contendono da diversi anni il secondo posto, ovvero il primato se considerate tra le nazionalità extraeuropee; seguono le comunità cinese (330.495) e ucraina (235.953), e poi, con oltre 100.000 ciascuna, le comunità di nazionalità indiana, filippina, bangladese, egiziana, pakistana, moldava, nigeriana, sri-lankese e senegalese (01-01-2021, Istat). Quanto alla distribuzione territoriale, le porzioni più cospicue della popolazione immigrata, a prescindere dalle origini, sono concentrate in Lombardia e nel Centro/Centro-Nord della Penisola.

Questa fotografia, pur sempre con sfumature interne, si replica altresì tra i banchi di scuola, nel senso che gli alunni d'origine immigrata sono in prevalenza di nazionalità romena, albanese, marocchina, cinese, egiziana, indiana, moldava, filippina, pakistana e bangladese, e maggiormente presenti in diverse località lombarde, emiliane, toscane e venete.

Un'altra tendenza riscontrata a livello generale consiste nel fatto che la maggior parte della popolazione scolastica "immigrata" non approda oramai alla scuola italiana dall'estero, bensì dalle file dei collettivi immigrati già residenti sul territorio nazionale: le percentuali più alte riguardano le comunità di origine cinese, marocchina, albanese e filippina, tutte con oltre il 70% dei nati in Italia sul totale della rispettiva popolazione scolastica per nazionalità (MIUR 2022). In parafrasi, si tratta di seconde generazioni, preferibilmente definibili con la dicitura "figli/e di immigrati", piuttosto che con quella di "immigrati".

In termini demografici, il numero complessivo di studenti d'origine immigrata iscritti nelle scuole italiane di ogni ordine e grado si attesta, da c. 9 anni, a oltre 800.000 presenze annue. Annottiamo, infine, che nel 2020-21 si registra per la prima volta una flessione del numero di studenti con cittadinanza non italiana nelle scuole nazionali: sono «865.388 con un calo di oltre 11 mila unità rispetto all'anno precedente (-1,3%)» (MIUR 2022: 8).

3. Emergenza e svantaggi moltiplicati

La congiuntura sopraggiunta nel marzo del 2020 in seguito al propagarsi della pandemia da Covid-19 ha avuto un impatto globale: al tempo stesso, a seconda dei singoli contesti nazionali e regionali, sociali e professionali, la circostanza è stata attraversata da una scala di gradazioni, dovute ai rischi derivanti dalla diffusione del fenomeno, ai piani gestionali relativi all'emergenza sanitaria, come pure alle conseguenti reazioni (o meno). In questo scenario, il periodo più arduo per il mondo della scuola è stato il biennio 2020-21 che – assieme alle prime chiusure e distanziamenti – partiva dal marzo 2020 per arrivare ad attenuarsi verso la fine del 2021. La situazione che si è andata a creare ha gravato sulla totalità degli attori sociali interessati: si è trattato anzitutto di un evento inatteso, verificatosi cioè in maniera repentina e senza (troppe) avvisaglie, ragion per cui le scuole, le famiglie, le istituzioni sino agli organi ministeriali sono stati investiti dagli effetti di una generale inesperienza con emergenza (Ranieri *et al.* 2020).

Ebbene, i vari segmenti della popolazione, sia autoctona che immigrata, si sono trovati accomunati da questa inedita realtà. Tuttavia, diversi studi osservano come gli alunni d'origine immigrata, specie se di recente arrivo, hanno risentito in maniera accentuata dello stato di emergenza da Covid-19 (Milione, Landri 2020; Sani 2021). Le sfide che si sono frapposte tra i soggetti immigrati (alunne/i, famiglie, comunità) e la scuola, italiana nel nostro caso, sono andate moltiplicandosi per sfociare in un doppio (persino triplo) svantaggio (Lapov 2020, 2021): essere immigrati e al contempo rinchiusi in casa con la DaD (didattica a distanza); e per i neoarrivati, giunti dai primi mesi dell'emergenza in avanti, lo svantaggio si faceva ulteriormente doppio per chi aveva già sperimentato periodi di chiusura e/o di DaD nel Paese d'origine prima di emigrare, portandosi dietro un bagaglio segnato da un deficit di frequenza e di apprendimento, nonché magari memore di un contesto di partenza svantaggiato a causa di sfavorevoli condizioni scolastico-educative e socio-economiche.

Inoltre, via via che il fenomeno prendeva piede venivano “scoperti” minori che sin dal loro arrivo in Italia avevano trascorso diversi mesi della primavera del 2020 tagliati fuori dai circuiti scolastici: il fatto cioè era emerso verso la fine dell'estate quando stavano per essere iscritti al nuovo anno scolastico, dato che i loro genitori non l'avevano fatto in precedenza, vuoi per un'insufficiente conoscenza delle procedure di iscrizione, vuoi per una maggiore chiusura delle strutture e quindi per l'inaccessibilità alle informazioni mirate e precise.

A seconda del caso, queste vicende hanno significato per i diretti interessati ora uno, ora due, persino tre o più mesi di vuoto nel loro percorso di scolarizzazione, talvolta sommato ad analoghi vuoti maturati nel Paese d'origine.

In termini didattico-educativi, il solito fronte – costituito dal fattore lingua e dai contenuti curriculari ed extracurriculari – che si apre dinanzi a un nuovo arrivo è stato ulteriormente allargato da varie forme di distanziamento.

E il rientro in classe, inaugurato *in parte* o *in toto* ad autunno del 2020, non è stato sufficiente per colmare le lacune accumulate: per una serie di questioni organizzative, nel contesto delle scuole fiorentine sono stati ridotti gli spazi e con essi le attività di accoglienza e inserimento; il numero di frequentanti i laboratori linguistici d'italiano è stato ridimensionato essendo venuta meno la possibilità di mescolare alunni di classi diverse,

manovra che ha fatto moltiplicare i gruppi, ma non le ore di glottodidattica a disposizione, le quali, per contro, sono proporzionalmente diminuite.

4. Garantire la continuità didattico-educativa e socio-relazionale

Quali soluzioni sono state offerte nelle scuole fiorentine per contrastare i rischi di impoverimento educativo (culturale, sociale, relazionale) e di dispersione e abbandono scolastico in questa circostanza? Su quali servizi si è deciso di puntare? E quali buone pratiche sono emerse da questa esperienza?

Sul piano dell'organizzazione generale, si rileva, oltre alle misure prettamente sanitarie, un potenziato uso didattico di nuove tecnologie (specie dispositivi elettronici e piattaforme digitali), funzionale all'esercizio della DaD: occorre riconoscere che senza questa disponibilità tecnologica connotata da sempre più avanzate dotazioni telematiche, l'impatto della situazione emergenziale sarebbe stato assai più intenso (Lapov 2020, 2021). In parallelo all'uso, seppur non sempre né del tutto competente e responsabile, di nuove tecnologie (Ranieri *et al.* 2020), sono state messe in atto alcune soluzioni d'emergenza *ad hoc*, tra cui la redazione di materiale informativo per le famiglie relativamente allo stato di emergenza e alle rispettive misure e l'introduzione del referente Covid del plesso.

Quanto agli strumenti predisposti per il lavoro con alunni d'origine immigrata, i servizi erogati in questo campo non hanno subito variazioni di carattere contenutistico: seppur operativamente ridimensionata, tale offerta si è dimostrata cruciale per fronteggiare la circostanza sia da remoto che in presenza.

Nel sistema scolastico fiorentino, con particolar riferimento al periodo interessato, un ruolo importante nella comunicazione e nella gestione dei rapporti sociali ed educativi è stato giocato da (Lapov 2020):

- la *prospettiva interculturale* che costituisce il fulcro dell'agire pedagogico, e non solo nella sua applicazione alle diversità *altre*, percepite in quanto tali poiché importate, "diverse", bensì per il suo approccio critico-riflessivo e per l'impianto metodologico-operativo che, nel rendere la scuola del XXI secolo più inclusiva e più efficace, conferiscono alla disciplina pedagogica maggiore qualità (Pinto Minerva 2002; Gay 2004; Fiorucci, Catarci 2015; Fiorucci 2020).

La valenza pedagogica della dimensione interculturale si esprime nel contesto fiorentino attraverso due *strumenti socio-pedagogici*:

- la *mediazione interculturale*, quale dispositivo essenziale che si presta a fare da ponte linguistico e culturale nella fase di accoglienza di alunni e famiglie d'origine immigrata per procedere poi lungo le vie dell'inserimento e dell'inclusione, azioni che, su un piano macro, appaiono vitali giacché salutari per il funzionamento dell'intero sistema scolastico-educativo (Fiorucci 2000);
- un altro ponte è quello eretto dalla Rete dei *Centri di alfabetizzazione* in italiano L2 del Comune di Firenze, il cui operato fornisce alla scuola primaria e secondaria di primo grado servizi di supporto alla didattica e ai processi di accoglienza, inserimento e inclusione degli alunni d'origine immigrata, spaziando dai laboratori linguistici per i neoarrivati ai percorsi interculturali in classe, dalle attività di sostegno allo studio a quelle di orientamento nei passaggi verso la

scuola prima media e poi superiore.

Attivi stabilmente sul territorio fiorentino da oltre due decenni e quindi preesistenti all'emergenza da Covid-19, i due servizi si sono ulteriormente distinti in questa occasione trascendendo la loro tradizionale offerta integrandola con forme di comunicazione telematica e con la fornitura di materiale informativo sullo stato di emergenza tradotto in varie lingue.

L'azione congiunta e condivisa tra i Centri di alfabetizzazione, il servizio di mediazione, l'utenza, le scuole e le istituzioni ha fatto sì che, unitamente all'uso delle risorse tecnologiche, la continuità didattico-educativa, da un lato, e i processi di costruzione e promozione della relazionalità sociale, educativa e interculturale, dall'altro, rimanessero non solo ideali auspicabili, bensì principi garantiti anche nel biennio segnato da distanze e limitazioni (Lapov 2020: 158). In estrema sintesi: non ci resta che immaginare le ripercussioni che l'evento emergenziale avrebbe potuto produrre sul vissuto degli alunni e delle famiglie d'origine immigrata in assenza di questa offerta operativa.

5. Oltre l'emergenza: servizi da coltivare

Se l'allentamento delle misure anti-Covid e la graduale ripresa della vita sociale hanno determinato l'approdo ai tempi post-pandemici, sul versante pedagogico permangono tuttavia dubbi e perplessità (Girelli, Arici 2020) che ci fanno ragionare su come recuperare quel "tempo perduto" e su come attrezzarsi per eventuali future emergenze.

Ebbene, pur sotto l'ombra delle sfide, il passaggio allo scenario post-pandemico è stato sancito dalla didattica in presenza, fatto importante per l'intero sistema e soprattutto per la scuola secondaria che ha conosciuto lunghe settimane, talora mesi, di assenza dall'aula. Il rientro in classe è stato accompagnato dal riemergere di discorsi pre-pandemici, interessati alla carenza dei fondi, alle assunzioni, alle aule sovraffollate, più diverse altre questioni irrisolte che incombono sul sistema scuola da qualche decennio.

Per quanto riguarda più strettamente i servizi destinati alla popolazione scolastica d'origine immigrata, anche l'accoglienza dei neoarrivati, gli interventi di mediazione e i laboratori linguistici sono tornati a svolgersi in presenza. E il "cambiamento" è stato percepito su tutti i piani operativi: organizzativo, comunicativo, relazionale, sociale, educativo e quindi pedagogico.

Al fine di promuovere i processi di accoglienza, inserimento e inclusione degli alunni con retroterra migratorio, specie se di recente arrivo, il "piccolo" esempio della realtà fiorentina ci porta a concludere che sono i servizi già attivi sul territorio a rivendicare un'azione di potenziamento per una più proficua capacità progettuale e operativa: in tal senso, particolare attenzione va dedicata alla mediazione interculturale e all'alfabetizzazione in italiano L2, offerti dal Comune di Firenze in raccordo con il Terzo settore.

In sostanza, i due servizi postulano maggiori investimenti, certamente in termini di disponibilità economiche, ma soprattutto sul piano della formazione e della professionalizzazione delle rispettive figure professionali, quella del mediatore interculturale e del docente-facilitatore linguistico in italiano L2. L'impiego di queste risorse nel caso specifico dell'emergenza sanitaria che aveva segnato il biennio 2020-21 ha contribuito ad avvalorare, sull'esempio delle scuole fiorentine, la già collaudata portata di questi servizi articolati in prospettiva interculturale, il cui uso mirato e professionale si dimostra salutare

per il funzionamento del microsistema di una classe o di un istituto scolastico, nonché del macrosistema scolastico-educativo più ampio.

Bibliografia

- Fiorucci M. (2000), *La mediazione culturale. Strategie per l'incontro*, Roma: Armando.
- Fiorucci M. (2020), *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*, Milano: FrancoAngeli.
- Fiorucci M., Catarci M. (2015), *Il mondo a scuola. Per un'educazione interculturale*, Roma: Conoscenza.
- Gay G. (2004), *The Importance of Multicultural Education*, «Educational Leadership», 61(4): 30-35.
- Girelli C., Arici M. (2020), *Editoriale: Quale scuola avremo nel nuovo anno scolastico? Dipende. Non solo dal Covid-19*, «Ricercazione», 12(1): 9-20.
- Isidori M. V., Vaccarelli A. (2012), *Formazione e apprendimento in situazioni di emergenza e di post-emergenza*, Roma: Armando.
- Istat (<http://dati.istat.it>, <http://stra-dati.istat.it/>) [ultimo accesso: 14/11/2022].
- Lapov Z. (2020), *In DaD con alunni di recente immigrazione: pratiche, soluzioni, relazioni*, «Ricercazione», 12(2): 143-168.
- Lapov Z. (2021), *Esperienze di DaD 2020 con alunni di recente immigrazione: punti di forza e debolezza*, «Pedagogia oggi», XIX(1): 42-49.
- Milione A., Landri P. (2020), *L'inclusione scolastica degli alunni con background migratorio nell'emergenza sanitaria covid-19: una battuta d'arresto?*, in C. Bonifazi, M. E. Cadeddu, C. Marras (a cura di), *Migrazioni di virus. Numeri e linguaggi*, II, 2020, Roma: CNR Edizioni, pp. 59-76.
- MIUR (2022), *Gli alunni con cittadinanza non italiana, A.S. 2020/2021*, Roma.
- Pinto Minerva F. (2002), *L'intercultura*, Roma-Bari: Laterza.
- Ranieri M., Gaggioli C., Borges M. K. (2020), *La didattica alla prova del Covid-19 in Italia: uno studio sulla Scuola Primaria*, «Praxis Educativa», 15: 1-20.
- Sani S. (2021), *Le conseguenze economiche, sociali e scolastiche della pandemia da Coronavirus per le famiglie immigrate e per i loro figli*, «Education Sciences & Society», 1: 56-73.
- UNESCO (2020), *UNESCO COVID-19 Education Response: Conflict-affected, displaced and vulnerable migrant populations*, Education Sector issue notes. Issue note n° 8.1, April 2020.

Articoli

About Antonio Rubino's *Viperetta*: coming-of-age novel and "imagining machine"

SUSANNA BARSOTTI

Associata di Letteratura per l'infanzia – Università degli Studi Roma Tre

Corresponding author: susanna.barsotti@uniroma3.it

Abstract. Antonio Rubino's novel *Viperetta* (1919) is the mature work of an author already known in the context of children's literature mainly for his activity as an illustrator for some covers of "Il giornalino della Domenica" and drawings for Andersen's fairy tales and as a contributor to the "Corriere dei Piccoli". In this context, *Viperetta* immediately presents itself as an editorial object of particular cultural-historical interest, both because of the specific relationship that Rubino establishes between the textual part and the body of the images, and because it is presented as a coming-of-age novel, with a female protagonist, which, fitting into the tradition of the marvelous journey to the moon, takes on the contours of a rite of passage, turning the protagonist into a fairy-tale child. The article purports to emphasize these aspects, trying to show how *Viperetta* bases on these two elements the distinctive features of its originality and narrative power, still alive after more than a hundred years.

Keywords. Antonio Rubino - picture book - educational journey - children's literature - little girls.

1. 1. Toward *Viperetta*: Antonio Rubino and the experience of magazines for children

When Rubino published *Viperetta* in 1919, his notoriety as an author for children was already high. This was mainly due to his activity as an illustrator (think of the covers for "Il giornalino della Domenica" or the drawings for Andersen's fairy tales to the volumes of the newly-born Bibliotechina series of "La lampada") and, above all, to his collaboration with the "Corriere dei Piccoli" that he himself had helped found in 1908, with his checkered drawings accompanied by the unflinching octosyllabic verses, the form that the first comic strip stories took in Italy. At that time, Rubino had already published three stand-alone books, both for the textual and the figurative parts, and only one of these for children (*I balocchi di Titina*), while the other two were aimed at a more restricted adult audience. These were, however, experiences that were of considerable importance in shaping a novel like *Viperetta*, whose quality of imaginary space, disclo-

sed by words, figures and page construction, is still clear and fascinating over a hundred years later¹.

Equally important for the development of Rubino's potential as an illustrator for children is his collaboration on the two main magazines for children of the early twentieth century, "Il giornalino della Domenica" and the "Corriere dei Piccoli". Rubino's collaboration with the "Giornalino" is limited to illustrations only; in fact, his contribution as a writer is lacking, but it represents a moment of important growth in his artistic career. The covers edited by the illustrator concentrated over a period from 1907 to 1911, more irregular, instead, his presence during 1911.

The lineup of artists who dedicate some of their time and smiles to the Giornalino has been enriched with a new name. The imaginative and bizarre cartoonist A. Rubino has given us this cover, in which everything is original, beginning with the style of the clothes, which probably has no real match in any country in the world! But the appearances of the two strange boys have a hilarious expression, and the whole drawing radiates great cheerfulness... The Giornalino is pleased to have given the chance to the talented Rubino (who generally takes pleasure in rather gruesome scenes) to show this kind new aspect of his art².

Antonio Rubino, in fact, until that time had not thought of devoting himself to writing and drawing for children, and his images were still characterized by strong grotesque traits; in this regard, as we previously said, the encounter with that artistic, cultural and educational laboratory that was Vamba's magazine, marked an important change for the artist and the opportunity for new experimentation in a field, that of children's literature, until then unexplored.

It is difficult to identify the sources of inspiration and links with precise artistic movements so diverse are the influences that characterize Rubino's drawings.

Antonio Rubino's covers represent a ground of stylistic achievements that re-propose the illustrator's sources of inspiration: Art Nouveau, gothic, eastern, and central European influences, experiments borrowed from decorative art and from the mixture of curved and straight lines direct Rubino's covers, who, in re-proposing precise graphic schemes, knows how to combine them from time to time in ways that are never commonplace... Despite the wealth of details and a clear taste for decoration, the images are sharp, clean in their essentiality. The artist achieves such structured simplicity by enriching the figures with details and leaving a few sharp elements inside the contours in the background. The result is a sense of balance and order that allows the eye to second-guess the attention to detail. Contributing to this effect is the use of color: Rubino uses a restricted color palette, at most four colors per drawing. Playing with contrasts and cross-references between black and white, he creates balanced compositions, never loud, despite the extensive use of pure colors³.

¹ See Zoboli G., *La voce del libro. Sull' "ovvia" questione della forma e del contenuto*, in "Hamelin", no. 20, 2008, pp. 24-31.

² "La nostra copertina", in "Il Giornalino della domenica", Year II, No. 23, June 9, 1907, p. 20. The suspension dots are in the text.

³ Surdi E., *Fantasia e buon senso. Antonio Rubino nei periodici per ragazzi (1907-1941)*, Pensa Multimedia, Lecce 2015, p. 107.

The sphere of his illustrations is that of fantasy and dreams, and it is precisely in this sphere that the artist begins to deal with a child as a target, immediately declaring through the figures he draws his idea of children and childhood, a far cry from the traditional one, which wanted only images of well-behaved, cute and chubby children. When he focuses on children Rubino depicts, first of all, real children busy in the activities, movements and expressions typical of that age. The third cover that the artist offers to the "Giornalino" gives the image of two children, who are depicted in profile and facing each other in the act of inflating a large soap bubble with the help of a straw.

It is one of those caricatures of childhood that, long ago, a part of our public did not like much because their amiable and original side was not recognized. Kids, in fact, are not those perfect and cold angels whom conventional literature and painting have hitherto represented: they have in their appearance and in their souls various curious and amiable sides, which are those that make them so likeable. And art inspired by childhood must not neglect to highlight these spontaneous humorous forms of childish life. Our Antonio Rubino has depicted two grotesque boys focused on inflating some huge soap bubbles. They are very serious in doing the delicate operation and deem it appropriate to join their combined effort to inflate one bubble. Here is an evocative satire of childhood ambitions, which can extend to other ages and other swelling, too!⁴

In this brief commentary on the cover, the core of Mr. Rubini's drawing style for children can be perceived; the artist, depicting little boys and girls and delving into their world with his art, reworks under a new perspective those irreverent, sarcastic and grotesque aspects that characterize him and are inherent in his art. In this way, Elena Surdi reminds us again: the "image of childhood that derives from it is... loaded with references that unhinge a patronizing and sweetened vision of it"⁵. And this is what will also happen with the iconic depiction of Viperetta.

However, it was only with the call to the "Corriere dei Piccoli" that Rubino fully established himself as a writer for children. The magazine, as is well known, was born in December 1908 as an insert of the "Corriere della Sera" dedicated to children, thus completing the "project of modernization wanted by the director Luigi Albertini around the Milanese newspaper"⁶ and that had begun ten years earlier with the appearance of the "Domenica del Corriere", a weekly news magazine for families. The main novelty of the newspaper is represented precisely by the front page divided into frames with colored cartoons accompanied by octosyllabic verses, which highlights the importance that the figurative element acquires in the communicative strategy adopted by the creators of the weekly, which will quickly gain the favor of the bourgeois public⁷. Between 1908 and 1919, Rubino invents for the "Corrierino" numerous characters whose stories elude any overtly pedagogical intention: what interests Rubino, in fact, in line with that pleasure of astonishment that can already be found in his poetic production for adults, are "the combinations, the tricks devised by the characters to achieve their purpose. It

⁴ "La nostra copertina", in «Il giornalino della Domenica», Anno II, n. 28, 14 luglio 1907, p. 13.

⁵ Surdi E., *Fantasia e buonsenso*, cit. p. 108.

⁶ Boero P., De Luca C., *La letteratura per l'infanzia*, Laterza, Bari 1995, p. 140.

⁷ See *ibid.* p. 140 and following.

is the gimmicks, the ever new capacity for invention”⁸. The narrative strength of these strip stories lies, therefore, not in the presence of a compelling development or in the ending point of the story, which is indeed always taken for granted, but in the gimmick, in the leap of imagination that allows Rubino to make a simple and repetitive narrative scheme original and amusing: “indeed, it is precisely this game of variations on a fixed scheme that builds the specifics of these micro-stories bound within six, eight or nine drawings at most, activating in the child (and adult) reader a double pleasure: the reassuring one in recognizing known elements, and the exciting one of the surprise, introduced by the inventive deviation, by the novelty of the solution to the problem adopted from time to time”⁹.

Thus we arrive, in the years immediately after the end of World War I, at the publication of *Viperetta* and, soon after, *Tic e Tac*, which introduce the mature phase of Rubino’s production. As Santo Alligo points out in the volume in which he reconstructs the extensive production of the author from San Remo, the two novels, “well printed and laid out, definitively fix the artist’s stylistic evolution”, establishing itself as a “splendid crowning achievement” of his activity up to that time¹⁰. Rubino himself was convinced of the quality of these two works of his and of *Viperetta* in particular, which he indicated as the “best” of his volumes for children¹¹.

Viperetta, in fact, is an editorial object of particular cultural-historical interest for two reasons: first of all, for the relationship between verbal and iconic elements; second, from a thematic point of view, for the way in which it deals with the coming-of-age topic by inserting itself into a specific literary tradition, that of the journey to the moon, managing to merge aspects proper to the coming-of-age novel and the marvelous travel story. The path taken by the protagonist, in fact, rich in encounters and experiences - terrestrial and lunar - will have the effect of triggering profound transformations in her, allowing her to mature and finally become “civilized”, “tamed”.

Like the Collodian puppet, in fact, *Viperetta*, too, at the end of her journey will eventually become part of that society whose institutions and norms are portrayed with a critical eye throughout the entire span of her incredible adventure. But Rubino’s critique is never fierce or subversive, it is a good-natured critique that stems from common sense and a love for the infinite variety of things in the world and the roles that everyone can occupy in it: dominating the novel, in addition to the pleasure of storytelling and the reversal of all perspectives, social but also cognitive, is indeed precisely the idea of the individuals’ freedom in determining their life, which only through direct experience are able to recognize their own path that no school or pre-established system of norms can indicate¹².

⁸ Ibid, p. 98.

⁹ Negri M., *Viperetta. Storia di un libro*, vol. 2, Scalpendi, Milan 2010, p. 16.

¹⁰ Alligo S., *Antonio Rubino. I libri illustrati*, Little Nemo, Turin 2008, p. 23.

¹¹ See Antonio Rubino’s handwritten letter to the Vitagliano publishing house, November 3, 1922, kept in the Archivio Storico Giunti Editore, Fondo Bemporad, Correspondence with collaborators, Antonio Rubino Florence).

¹² Negri M., *Viperetta. Storia di un libro*, cit., p. 24.

2. A little girl from the Earth to the Moon. *Viperetta's* coming-of-age journey

Viperetta presents itself, therefore, as a true coming-of-age novel, if by this expression we indicate the telling of the story of a change that occurs as a result of the experience of a journey, the encounter with the other than oneself, and the overcoming of trials. Calvino, as early as 1975, called Rubino's a novel that presented "the typical structure of a young person's journey to conquer him/herself"¹³. As a matter of fact, at the heart of *Viperetta*, as of the coming-of-age novel, lies the construction of an "I", the apprenticeship of a protagonist still young and in search of a form. An apprenticeship that is not established, however, as "the slow and predictable path to one's father's work"¹⁴, but as the exploration of social space, in which "travel and adventure, *bohème*, wandering, bewilderment, *parvenir*" have decisive importance¹⁵. Moretti's discourse that we have quoted refers to a literary genre that was born and developed within a precise historical and cultural context¹⁶, however, it can be traced, in the broad sense, also to many other modern novels, including many novels for children: *Viperetta*, indeed, or Collodi's *Adventures of Pinocchio*, from a few decades earlier, and with which Rubino's novel has elements of profound affinity. *Viperetta*, in fact, shares with *Pinocchio* the same rapidity of movement and language, his readiness to respond and react, as well as his good heart, and like him, she eventually changes deep within. However, whereas in the Collodian novel the final transformation of the protagonist takes on the dark tones of a death (this is what the puppet looks like, slumped in the chair and with whom the tidy child no longer has anything to do), in *Viperetta* the transformation does not take place as a final departure from the past. Rather, *Viperetta's* metamorphosis stems from the discovery of the other and the recognition of this latter's emotions, so similar to her own:

Walk. Walk. The road seemed eternal. The plain seemed endless.

Do we still have a long way to go?

Yes.

Stop saying yes all the time. You end up being nasty. Paolotta burst into tears.

By dint of walking across to the Sea of Rain, they finally saw an endless chain of snow-white mountains appear, which Paolotta had never seen. They were the Apennines of the Moon, but Paolotta did not know it and thought she was lost.

Viperetta, I don't remember the way to go anymore.

So much the worse for you.

Worse for us. The sun is going down. The moonlit night approaches. We only have a few hours ahead of us.

Stupid, boorish, ignorant.

¹³ Calvino I., back cover of the first Einaudi edition of *Viperetta* (1975).

¹⁴ Moretti F., *Il romanzo di formazione*, Einaudi, Turin 1999, p. 4.

¹⁵ *Ibid.*

¹⁶ Franco Moretti in his study on the coming-of-age novel distinguishes the latter, meant in a general sense, from the Bildungsroman or "European coming-of-age novel", that is, that narrative model with specific characteristics and whose great season opens with Johann Wolfgang Goethe's *Wilhelm Meister* (1796) and ends with Gustave Flaubert's *Sentimental Education* (1848), although its descending parable ends, Moretti again states, only in 1914 "in the painful traumas of *Törless*, or *America* or *Dedalus*" (see *ibid.*, p. XI and pp. 3-15).

Yes.

That yes was said with such a sincere accent, that Viperetta for the first time in her life felt moved, or, rather, she felt something stirring inside of her that made her eyes itch. She kissed Paolotta on the cheeks and simply said:

- Let's go!¹⁷

This discovery will lead the protagonist away from a childish self-centered view of the world, her own needs and desires, her own whims, and push her toward a more mature way of understanding her relationship with the world and its inhabitants. The new “form” conquered by Viperetta, her finally constructed identity, will be definitively conquered thanks to the gift of her friend Pierrotto who, on the point of death, will leave his violin as a memento of their friendship: “indeed, it will be precisely the last dramatic encounter with Pierrotto that will play a decisive role in the fulfillment of Viperetta’s transformation who, from that moment onward, will channel all her efforts, and all her passion, into the study of the violin, achieving astounding results in a short time”¹⁸.

The ending is apparently equivalent to the typical scheme of the coming-of-age novel (and the bourgeois morality of the time): it ends, in fact, with the symbolic death of the protagonist who finds her place in the adult world, finally assuming a stable and socially acceptable “form”, confirmed also by taking a new name: Violetta. Collodi’s *Pinocchio* also ended with the disturbing image of the puppet abandoned in the chair, thus responding to the logic that governs the narrative development of the coming-of-age novel and revealing its contradictory nature: on the one hand, as Moretti points out, a tale of the restless and mobile age of youth, of its new way of exploring the social universe that leads to an increasing awareness of one’s self and the world; on the other hand, however, “the celebration of its funeral”, that is, the recognition of the necessary end of childhood and youth, and thus, ultimately, of freedom¹⁹.

In *Viperetta*, however, the latter aspect is nowhere to be found; Viperetta’s is a change linked to an emotional dimension that does not seem to misrepresent the vital form of the character, as happens between the puppet Pinocchio and the child Pinocchio, but channels it in a constructive direction. The passion for the violin thus becomes a symbol of an educational encounter in the deepest sense of the word because it is truly transformative: the protagonist’s overwhelming energy is channeled into that passion without being humbled or wasted.

Rubino reveals, in this respect, an uncommon pedagogical intelligence, at least for that time, understanding coming-of-age as a transformative process centered on the persistence and enhancement of the intellectual and emotional energy of the “the one in the process of coming of age” and of his/her desire to learn, which needs to find the right opportunity to come to light: an opportunity that the school, as an institution, cannot offer, nor the commitment of the adults responsible for it, but rather life, with its unpredictable encounters, and the direct experience of the world and the endless roads running through it²⁰.

¹⁷ Rubino A., *Viperetta*, (1919), Scalpendi, Milan 2010, pp. 94-95.

¹⁸ Negri M., *Viperetta. Storia di un libro*, cit., p. 82.

¹⁹ See Moretti F., *Il romanzo di formazione*, cit., p. 7.

²⁰ Negri M., *Viperetta. Storia di un libro*, cit., p. 83.

In *Viperetta* then, this coming-of-age journey takes the shape of the trip to the moon, which responds to a long tradition, a literary *topos* that the human imagination has used to deal with the topic of the Elsewhere, with a cultural and social diversity that is often extreme, which leads readers to reconsider the intellectual coordinates through which they view and interpret their own world.

The trip to the moon therefore fulfills, historically, a twofold task: it invites readers to indulge in the liberating pleasure of traveling through unusual territories, studded with bizarre inventions and unbridled fantasies, quenching their thirst for wonder, and at the same time, it conveys, under the fascinating veil of metaphor, a critique, more or less explicit, of the customs and ideas of the age to which they belong²¹.

Viperetta's lunar image has its roots in that line of descent from Lucian of Samosata's *Storia Vera* (2nd century A.D.) to Rubino's novel through the tales of the adventures of Baron Münchhausen and Georges Méliès' *Voyage dans la lune*. Rubino retrieves narrative cues or even simple visual suggestions from here²². But what significantly links *Viperetta* to these novels belonging to distant and different eras are: the similar rapidity and lightness of the narrative rhythm and its nature as a coming-of-use novel, in the specific form of an education of thought that crosses the gaze and the direct experience and that teaches the relativity of all knowledge. What is decisive in the maturation of individuals, Rubino tells us, is not necessarily the relationship with adults who, in the novel, indeed are often ridiculous caricatures, let alone with those who institutionally fill that role but, rather, the personal encounter with the world, people, situations, and feelings.

What really matters, then, is the road, the real and imaginary journey that each of us takes in the course of our lives moved by the desire to meet, wonder and understand [...]. The journey, in this sense, becomes an excellent metaphor for the formative process meant as a search for an elusive, and in many ways, mysterious goal, an interrupted beginning and restarted each time along different possible paths, without any guarantee of a success or a fulfillment, but such, by its very nature, as to cause profound changes in the individual: since what changes us is not the goal we have reached - the end of the lunar experience, for *Viperetta*, her return home - but rather the path accomplished, the quest undertaken and the ability to put ourselves on the line without reservation, with all the risks this may entail²³.

Thus, if we consider how the topic of the encounter of places, situations, and relationships is of crucial importance in the idea of coming-of-age developed by Rubino, we will also be able to understand how decisive the moon is in the formative process concerning the novel's protagonist. The first experience of the world that the newborn *Viperetta* experiences, in fact, is precisely through the image of the moon.

In the room that was set for her, the moonlight was so strong that the cradle seemed to be brightly lit. The first thing the child saw, her eyes wide open, was that big face of the full moon staring back at her through the glass²⁴.

²¹ Ibid, p. 94.

²² This is the case with the famous image of the moon-face centered in the eye by the astronaut capsule in the Méliès' *Voyage*; it will recur several times in Rubino's novel, albeit reworked by his imagination.

²³ Negri M., *Viperetta. Storia di un libro*, cit., pp. 116-117.

²⁴ Rubino A., *Viperetta*, cit. p. 12.

An encounter that marks the little girl once and for all: an indelible stain on her forehead and a propensity to whimsical fantasizing that only at the end of a long series of tribulations will be transformed into artistic discipline. Through this experience the little girl's initiation takes place: in one of the first pages of the novel, a "strange little old woman", with a beautiful name with a folksy touch to it, Ziluna, is eager to "meet the little newborn creature", thus shows up to pay homage to the new parents and takes the little girl with her to show her off to the other neighbors, finally taking her to her dormer, up there, close to the sky and the stars, from where it is possible to admire from above the city bathed in moonlight and where she exposes the little one to the influence of the star:

The full moon truly exerts a special charm on the child.

She stretches her little hands out toward the moon and stares at it ecstatically, while the old woman points it out to her with her very long finger, and the parrot sewn onto her shoulder falls silent, mesmerized by that light²⁵.

It is precisely as a result of this exposure to the full moon that the fateful spot, white and round, a sign of a fateful encounter, will appear on the little girl's forehead: "Viperetta thus receives a kind of 'other' baptism, and her otherness as a bizarre child will be immediately witnessed by the unmistakable sign of her dual origin: earthly and lunar"²⁶.

As with so many fairy tale maidens and little girls who are marked on the forehead by a star, if it goes well, or by a donkey's tail, if it goes badly, Viperetta also receives her mark, that "white, round spot", which makes her look like a host of female figures placed somewhere between the here and the elsewhere. A closeness, that of Viperetta with the fairy tale, already foreshadowed by the presence of the "godmother" Ziluna who presides over the initiation rite. In this respect, Viperetta's journey, which is indeed a coming-of-age journey, also takes the shape of the fairy-tale initiation journey to timeless border places, outside of known spaces, inhabited by quirky characters and dominated by dangerous trials. The fairy-tale initiation journey of the fairy-tale child, Viperetta, is thus intertwined with the coming-of-age novel, a tradition in which it is rare to encounter a female coming-of-age journey. This makes Rubino's novel even more significant in the historical and literary context in which it is set. "Maidens, deprived of pedagogical, socialization and coming-of-age projects other than domestic ones, have almost never had access to real plots of *Bildung* designed for them, dedicated to them except, precisely, in the cave of the *intus*, the interior and the interiors"²⁷. The imagination of girls and adolescents were restricted within predetermined pathways and tended to form through the proposition of stereotypical models and roles for both the female and male genders. If, however, "the male was forced into a form that [...] obliged him to manifest and realize himself as much as possible [...], the female was forced to take the opposite direction namely that of non-self-realization"²⁸. Throughout the nineteenth century,

²⁵ Ibid, p. 16.

²⁶ Bernardi M., *Letteratura per l'infanzia e alterità. Incanti, disincanti, ambiguità, tracce*, Franco Angeli, Milan 2016, p. 193.

²⁷ Ibid, p. 197.

²⁸ Gianini Belotti E., *Dalla parte delle bambine*, (1973), Feltrinelli, Milan 1985, p. 178.

the texts to which girls had access reproduced the ideals, the virtues that the dominant culture demanded of women: obedience, honesty, sacrifice, while they were barred from adventure and the discovery of the outside world, territories of the coming-of-age novel. Women, considered physically and intellectually inferior to men, did not participate in life "outside", had no political voice or social freedom. The scant presence of the female figure in children's literature involving coming-of-age paths finds its explanation in this. Girls are the "great outcasts" in the literature of Western culture, absent or shaded characters, imprisoned in the supposed neutrality and asexual image of childhood, thus not offering themselves to young female readers as characters with whom they can identify.

Viperetta, on the other hand, goes through the extraordinary experience of an initiation into an elsewhere, the trip to the moon, which gifts her with special encounters through which she will eventually be able to arrive at her metamorphosis, the fulfillment of a coming-of-age, female path, oriented toward a life project for the future. *Viperetta*, tamed and turned into Violetta "endowed with a new name, as the ceremony of the initiate's renewed return to society dictates, is undertaking the enterprise of music. And embarking on an enterprise is, in fact, the positive outcome of the coming-of-age novel that assigns to the protagonist - for once a child, a maiden, a woman - the right to the opportunities that life holds for her"²⁹.

3. *Viperetta* between text and image: a prototype of picture book?

What characterizes *Viperetta* and links her to the previous works by the author from San Remo is predominantly the underlying idea of text. The book is conceived as a veritable "imagining machine" in which the different parts, iconic and verbal, are bound together within a relationship of interdependence. This feature, which characterizes the very identity of the novel, is rather significant for the child reader for whom the work, for all intents and purposes, was intended. The iconic apparatus of Rubino's novel is made up of a series of illustrated drawings, in color, that run along the text marking its prominent moments and that represent, therefore, illustrations in the true meaning of the word; however, it is enriched by a further system of images, made up of only line cartoons, parallel to the narrative and interwoven with it: it suggests, visually anticipates concepts and atmospheres that in the different chapters acquire narrative form and are made clear through words.

The type of iconic-verbal textuality proposed in *Viperetta* implies, therefore, a real syntax that binds together verbal and iconic elements and that is quite similar to the one explored and developed, a few decades later in the first picture books, that is, in those particular textual devices "characterized by a constitutive interdependence between iconic and verbal language, which precisely in this relationship have indeed their expressive specificity"³⁰. The picture book is characterized by multiplicity: multiplicity of codes,

²⁹ Bernardi M., *Letteratura per l'infanzia e l'alterità*, cit. p. 197.

³⁰ Negri M., *Viperetta. Storia di un libro*, cit., p. 49.

For a more in-depth analysis on the picture book, see, among numerous studies: Hamelin (ed.), *Ad occhi aperti. Leggere l'albo illustrato*, Donzelli, Rome 2012; Terrusi M., *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*, Carocci, Rome 2012; Campagnaro M., Dallari M., *Incanto e racconto nel labirinto delle figure. Albi illustrati e relazione educativa*, Erickson, Trento 2013; Terrusi M., *Meraviglie*

alphabets, meanings; it has the specificity of a real language with its own expressive resources. It is not a book like any other, only enriched by figures, but a particular kind of book with a specific grammar that the reader must know in order to read it, a grammar that requires visual competence, certainly, it is necessary to know how to look at images, to be educated to see, but it is equally, and indeed mainly, necessary to know how to make all the aesthetic, narrative, content, emotional information that comes to light from the constant interaction between word, image, graphic, book object, converse one with the other. Reading a picture book is a complex action that requires possessing different skills, just like a language that thrives on a layering of forms, symbols, and meanings, but manages to blend them so effectively that it is fully understood by child readers. The narrative of the storybook is born of the clash between the text of words and that of images, sometimes it is composed of the sequence of images alone, as in the so-called *silent* (or, according to the Anglo-Saxon term, *wordless*) *books*, but it always implies the active presence of an implicit reader, that is, a reader capable of venturing into those empty spaces to construct his or her own interpretation of the text.

Let us then return to *Viperetta*'s line cartoons and give a few examples that help us understand how Rubino's novel can, in some ways, be considered a "prototype", a forerunner, of the picture book.

Let us start with the first chapter, the one in which we meet *Viperetta*'s future parents, Mr. and Mrs. Rini: the cartoon that introduces it shows the reader a small viper with a tongue curled in on itself [Translator's note: the literal translation of *Viperetta* is "small viper"]. This is undoubtedly an image that is easy for the reader to decode; in fact, it immediately leads back to the protagonist herself, whose main characteristic will be precisely a capricious and impertinent tongue.

However, on closer inspection, it also refers to the description of the family picture that occupies the entire chapter that will be precisely the root of the little girl's character.

In later chapters, however, Rubino tends to become less obvious; he surprises readers, forcing them to make greater efforts to join image and text together. Sometimes he even involves readers in the narrative game as a witness to the narrated events, makes them almost his accomplices. Just think of the cartoons that introduce chapters six and eight. The fifth chapter ends with the child, capricious and always screaming, using a personal method in opposition to the mutually opposed techniques with which her father and mother try to make her stop crying: she cries, always, with renewed insistence and stubbornness, so that she does not become, on the family scene, a secondary character. Eventually, exhausted after the futile, repeated attempts, it is the parents who will fall asleep, while the little girl contentedly watches them. At this point, having turned the page, readers are confronted with the bewildering image of a lobster, seemingly lacking any logical connection to the narrative; but as readers go on to read the sixth chapter, they realize that *Viperetta* can boast of additional stratagems similar to that

mute. Silent book e letteratura per l'infanzia, Carocci, Rome 2017; Barsotti S., Cantatore L., *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, Carocci, Rome 2019, chapters 1, 5, 6, 7, 8 edited respectively by Ilaria Filograsso, Marnie Campagnaro, Martino negri, Marcella Terrusi, Giorgia Grilli; Cantatore L., Galli Laforest N., Grilli G., Negri M., Piccinini G., Tontardini I., Varrà E., *In cerca di guai. Studiare la letteratura per l'infanzia*, Edizioni Junior-Bambini Srl, Reggio Emilia 2020 (in particular the chapter edited by Ilaria Tontardini, *Asimmetrie: albo illustrato, immagine e parola*).

of weeping, equally effective in satisfying her self-love, among them that of insistently pinching people's faces. "And there the lobster is revealed for what it is: a kind of visual metonymy, the emblem of a natural drive of the child, a garment of life that has taken animal form"³¹.

Even more disorienting to the reader turns out to be chapter eight. Here *Viperetta* is left in the care of Caterinella, the deaf nanny: the child resorts to her usual tears, her usual screams, which can do nothing in the face of the nanny's hearing numbness as she falls sound asleep. *Viperetta* is furious, "clenching her fists and stretching out her neck in an act of terrible wrath"³², eventually piercing the sheet with her sharp teeth and falling from the cradle, rolling under the bed. The image that introduces the chapter is the round face of a little girl with her index finger straight in front of her mouth mimicking silence that seems to invite the reader, witnessing the scene just described, to say nothing, as if revealing where the little girl ended up and fell asleep would somehow prevent the narrative from proceeding. We can then go so far as to read this image as a "visual wink" to the reader whose complicity Rubino is asking for, as a witness to facts that the other characters in the story do not yet know, inviting him or her to actively participate in the narrative game.

It should be noted, finally, how on some occasions the cartoons-embodiments that introduce chapters reappear in the course of the story - this is the case of the lobster [...] - taking on similar or new meanings in relation to the contents of the new chapter to which they are linked: chapter twenty-ninth, for example, is also introduced by the figure of the lobster, now called upon not so much to symbolize the 'pinched' of chapter six as the sparkling red of the child's dress. A little rebus for young readers who find themselves a few pages apart with the same image, the same sign, but with a different meaning³³.

The image, then, becomes a message to be deciphered, conveying a meaning that is not sent in a linear and unambiguous way, but rather evoked through the multifaceted signs of the visible. Rubino constructs for his child readers a language made of words and figures that must be related in order to be fully deciphered, understood, and ultimately enjoyed. As Roberta Cardarello points out in her volume on the early education of the reader, it is generally believed that the role of figures in children's picture books is to arouse interest in the young reader or, at most, to serve as a moment of rest from the intellectual labors of actual reading, where, actually, they take on functions no less complex than those held by the text. The iconic part of books for young children, we said in mentioning the mechanism of the picture book, does not only respond to attentional needs, but can play an important role in activating the process of reading both because it must be read and because it plays a supplementary role with respect to the written text. Moreover, Cardarello again notes, when the integration between the verbal and figurative parts of a book is not left to chance, "we are in the presence of an authentic textual construction in which the images add to their ornative role a more obviously semiotic role"; it is a context, that of the picture book, in which the reader, even if young, "is prompted to search for meaning, the links between the image and the

³¹ Negri M., *Viperetta. Storia di un libro*, cit., p. 43.

³² Rubino A., *Viperetta*, cit. p. 30.

³³ Negri M., *Viperetta. Storia di un libro*, cit., p. 45.

verbal text, progressively recognizing both the cohesion and the coherence of the quotation mark text³⁴. Rubino demonstrates that he understood that the time required for reading also depends on the organization and distribution, within the single page and in the pages following one another, of the verbal and nonverbal elements that build the story. Even those elements that seem to lack a specific role, “seemingly unrelated to the more obviously semantic aspects of a work - I am referring to the margins separating the body of the text from the borders of the sheet, or the white on which a figure stands out - have instead a precise semiotic value: not merely appeasing the eye of the most experienced reader [...] but acting significantly on the imagination of any reader, however perhaps, often, below the threshold of his or her awareness³⁵”.

In some ways, the *silent books* that make up the so-called “trilogy of the limit” come to mind - as their author calls it - by Korean illustrator Suzy Lee, who, by going further in her experimentation with the book as an object and, by exploiting the stitching of pages, sets here what she calls the “boundary between fantasy and reality³⁶”. Another recurring aspect in the “trilogy”, and generally in the author’s albums, are the pages devoid of images and words: if the blank page is not out of context, but is essential to add meaning within that context, it is not a misprint; it is not a blank page, but a bearer of further meaning. It can prepare for the coming turning point and simultaneously gives respite to the rhythm that precedes it; it represents a kind of blackout at the theater, Suzy Lee tells us, triggering our curiosity as to what will happen when the lights come back on. One young reader, asked about what was happening during the black page of *Ombra*, said, “Everything is still and motionless, it is holding its breath”. A completely full blank page.

The emptiness of the white space that surrounds the color drawings, the silence that this claims, also takes on a specific meaning in Rubino’s novel; the absence of signs makes the value of the few words found there all the more significant, and in that silence they regain their ability to say; moreover, it forces the child reader to slow down, which dilutes the reading time and invites him or her to let the words resonate in one’s imagination. A similar function is performed by the line cartoons that stand out precisely on a blank page. Here meanings become more complex and dilate; certainly not according to the reader’s whim, since, having turned the page, it becomes clear to what extent the anticipation of meaning elaborated by the image itself corresponds to the text or should, instead, be structured in another direction.

The white space around the text, in this respect, thus becomes specifically important and meaningful transcending the pure aesthetic pleasure of the layout and of the reader concerning, rather, times and mechanisms of the act of reading, which it helps to tune and define, making Rubino’s book an ‘other’ place, an imaginary and symbolic space - a ‘forest’, Giuseppe Pontremoli would perhaps say - in which it is pleasant to move at ease, without haste or constraint and, perhaps, even lose oneself³⁷.

³⁴ Cardarelli R., *Libri e bambini. La prima formazione del lettore*, La Nuova Italia, Florence 1995, pp. 96- 100.

³⁵ Negri M., *Viperetta. Storia di un libro*, cit., p. 47.

³⁶ Cf., Lee S., *La Trilogia del limite*, It. tr., Corraini, Mantua 2011. The silent ones referred to are: *L'Onda* (2008), *Mirror* (2008), *Ombra* (2010), all published, for the Italian edition, by Corraini.

³⁷ Negri M., *Viperetta. Storia di un libro*, cit., p. 48.

Bibliographical references

- Bernardi M., *Letteratura per l'infanzia e alterità. Incanti, disincanti, ambiguità, tracce*, Franco Angeli, Milan, 2016.
- Bertieri C. (ed.), *Mondo Fanciullo. Antonio Rubino narratore per ragazzi*, exhibition catalog (Sanremo, Museo Civico, April 16-May 29, 2005), s.l., s.n., Sanremo 2005.
- Blezza Picherle S., *Libri, bambini, ragazzi. Incontri tra educazione e letteratura*, Vita&Pensiero, Milan, 2005.
- Boero P., De Luca C., *La letteratura per l'infanzia*, Laterza, Bari, 1995.
- Calvino I., back cover of the first edition Rubino A., *Viperetta*, Einaudi, Turin, 1975.
- Cardarello R., *Libri e bambini. La prima formazione del lettore*, La Nuova Italia, Florence, 1995.
- Chemello A., *Una Bildung senza Roman, donne in divenire*, in Paola Bono, Laura Fortini (eds.), *Il romanzo del divenire. Un Bildungsroman delle donne?*, Iacobelli, Pavona, 2007.
- Covato C., *Idoli di bontà. Il genere come norma nella storia dell'educazione*, Unicopli, Milan, 2014.
- Gianini Belotti E., *Dalla parte delle bambine*, Feltrinelli, Milan, 1985. Original Feltrinelli edition, 1973.
- Hamelin (ed.), *Ad occhi aperti. Leggere l'albo illustrato*, Donzelli, Rome, 2012.
- "Il giornalino della Domenica", Year II, No. 23, June 9, 1907.
- "Il giornalino della Domenica", Year II, no. 28, July 14, 1907. Moretti F., *Il romanzo di formazione*, Einaudi, Turin, 1999.
- Negri M., *Viperetta. Storia di un libro*, Scalpendi, Milan, 2010.
- Rodari G., *Antonio Rubino (or Aveva creato il mondo della nostra infanzia?)*, in "Paese Sera", July 4, 1964.

Rubino A., *Viperetta*, Scalpendi, Milan, 2010. Original edition, Vitagliano, Milan, 1919.

Surdi E., *Fantasia e buonsenso. Antonio Rubino nei periodici per ragazzi (1907-1941)*, Pensa Multimedia, Lecce, 2015.

Zoboli G., *La voce del libro. Sull' "obvious" questione e del contenuto*, in. "Hamelin", no. 20, 2008..

Come sostenere le fragilità genitoriali in istituzioni residenziali?

PAOLA BASTIANONI

Associata di Psicologia dinamica – Università degli Studi di Ferrara

Corresponding author: paola.bastianoni@unife.it

Abstract. This article proposes a reflection on the educational skills of residential institutions that welcome mothers with their children following the assessment of their vulnerability in terms of parental functioning. The reflections conducted will be supported by testimonies collected in various training contexts addressed to educators of the mother/child communities and in some group meetings held with mothers whose children have been entrusted to foster families. How can the residential community that welcomes them constitute itself as a “symbolic parent” to repair those ancient wounds that have made them incomplete daughters and now “fragile” mothers? These are the questions we are going to answer.

Keywords. Parenting narratives - residential communities - educational interventions

1. Introduzione

«Ci risiamo! Chissà per quanto starà qui?» Pensarono all'unisono le educatrici della comunità. Era stato comunicato loro un nuovo ingresso. Era la Mariana. E chi non conosceva la Mariana? Di nuovo? Ancora qui? Sì e con il quinto figlio. Si guardarono.

Mariana non era nuova alla comunità: era stata con noi quando era nata la sua seconda bimba. Lei allora l'aveva abbandonata. Dopo qualche mese se ne era andata. La piccola era stata affidata al padre. E poi era tornata con la quarta figlia, pochi mesi e di nuovo via. La bimba viveva ancora con noi.

La sua primogenita era stata affidata anni prima ad una zia, la terzogenita al padre.

Nessuna, proprio nessuna tra noi credeva che questa volta ce l'avrebbe fatta. Se ne sarebbe andata. Avrebbe lasciato il suo piccolo a noi, come sempre.

I figli io li faccio. I figli capitano e si sa come. Quando iniziano a crescere dentro li sento e non mi danno fastidio. Non mi hanno mai dato un problema! Io sono forte e anche loro. Nessun disturbo, nessuna nausea; quei nove mesi passano sempre velocemente e io continuo a fare tutto quello che ho fatto sempre, tutto davvero, proprio tutto. Quando nascono, mi devo fermare per un po', ma solo per un po', poi riprendo. Quando mi fermo loro dicono di aiutarmi; loro, i servizi. È la seconda volta che vengo qui. Ora sto per un po'

in questa casa di semi-autonomia; così la chiamano: in pratica posso stare con mio figlio di giorno, quando voglio e, se mi stanco, loro, le operatrici, vengono a prenderlo e lo portano a dormire di là, nell'altra casa, dove c'è anche l'altra mia figlia. Lo lavano, gli danno da mangiare, lo cambiano. Io così mi riposo e la notte dormo. Alla mattina me lo faccio portare - è il loro dovere - e non è che sia sempre molto soddisfatta di come lo trattano. È sporco e quelle tutine costose che compro sono grigie! Che orrore! Io non glielo mando a dire! Le voglio tutte indietro: le lavo io bene bene, come si deve fare! Le tutine vanno lavate bene e mio figlio deve essere sempre pulito! Quando lo visita il pediatra ci vado e guardo bene come lo svestono e guardo sempre se sotto è pulito, perché sulla pulizia io non scherzo! Non ho mai scherzato! E poi lei, la bimba! Quando vado di là neppure mi guarda, ma io la guardo eccome e vedo che ha sempre i capelli disordinati e allora le sgrido quelle lì, che ci stanno a fare? Perché sono pagate? Mia figlia i capelli deve averli in ordine e pettinati bene come i suoi vestiti, puliti e in ordine. Me ne occupo io anche di quelli, li lavo bene bene. Sono vestiti costosi, costosissimi; io per i miei figli non bado a spese. Spendo tutto quello che ho! Di sera ho ripreso a lavorare e ora mi tocca pure dire a queste che sono di nuovo incinta!

Mia madre e mio padre li vedo ogni tanto, io vivo qui in questa casa con altri bambini ed educatrici. Loro sono buone. Mi piacciono. Vanno e vengono ma poi tornano sempre. Ho capito quando vanno e quando tornano e non mi spavento più quando mi lasciano.

La settimana scorsa mia madre è tornata con un fratellino. È minuscolo. Piccolo, piccolo. Tutte le sere lui viene a dormire qui con noi, lei invece rimane di là nella casetta vicina dove sta di giorno con lui. Non viene qui alla sera, lo portano loro, le educatrici, il mio fratellino; lei passa ogni tanto il mattino per vedere come sta; guarda male le educatrici quando è un po' sporco e si mette a gridare perché suo figlio deve essere bello e pulito! Poi prende tutti i suoi vestiti e dice che loro non li lavano bene e che solo lei sa lavarli come si deve! A me, invece, guarda poco. Qualche volta mi si piazza di fronte e inizia a scrutarmi dal capo ai piedi: i suoi preferiti sono i capelli. Io ne ho tanti e sono lunghi. Quelli non vanno mai bene! Non sono ben pettinati, non sono lucidi, non sono come dovrebbero! Allora riprende a gridare alle educatrici che mi devono pettinare bene, lavare bene e vestire bene. I vestiti li compra lei e sono belli e costosi, dice, perché lei i soldi li ha e sono tanti e non è una pezzente come tutte le altre! Sua figlia e suo figlio devono essere vestiti bene e profumati bene, come si deve!

Lei tratta tutti come se fosse una regina; io, però, non mi sento una principessa! ¹

Nella narrazione le tre voci: l'educatrice, la madre, la figlia. Ho voluto rinarrare, con finalità esplicitamente educativa, questa storia incontrata, negli spazi della formazione, in una comunità che accoglie madri e bambini quando ho deciso di scrivere "Una regina come madre", storie di diritti negati ai nostri bambini e alle nostre bambine.

La "natura pedagogica delle parole" è alla base dell'educazione. Tutti noi, come afferma Demetrio (1999) impariamo molto dalle storie e l'apprendimento riguarda ciò che riconosciamo di noi, dell'altro e della relazione che la storia dispiega. Ciò che impariamo dalle storie può avere a che fare con contenuti che aprono a nuovi significati, o con vissu-

¹ P. Bastianoni, *Una regina come madre*, Bergamo, Edizioni Junior, 2021, p. 28.

ti nei quali ci riconosciamo o con significati e vissuti che attivano processi di conoscenza che ci allenano all'esercizio della composizione e della processualità narrativa che conduce ad un sapere esperienziale individuale e collettivo (Jedlowski, 1994).

La storia che ci accompagna in queste riflessioni è una narrazione a quattro voci. È il risultato dell'esercizio di ascolto di chi, il formatore in questo caso, ha facilitato la rottura del silenzio nei tre protagonisti dando vita ad un dialogo. È una narrazione che si apre con domande alle quali si cercherà di dare ulteriore voce nel testo: ridurre la vulnerabilità nella genitorialità di donne fragili accolte in situazioni residenziali assieme ai loro piccoli è possibile? Quali sono le competenze educative da esercitare perché questo obiettivo sia raggiungibile? Lo studio degli esiti è possibile con indicatori narrativi?

2. Il contesto narrante: figlie non accolte che non sanno accogliere

Le comunità che accolgono madri e bambini sono contesti residenziali destinati a madri che non sanno rispondere in maniera appropriata alle richieste dei propri figli. L'intervento residenziale nasce dall'esigenza e dalla responsabilità sociale di ridurre la potenzialità del danno evolutivo prevedibile dalla troppa esposizione alla vulnerabilità materna e alle conseguenti condizioni di rischio per la loro crescita. È necessario affiancare a questa prima considerazione la consapevolezza che una madre fragile è innanzitutto una figlia non curata, trascurata e/o abusata (Biffi, Macinai, 2019).

Le madri che entrano in comunità condividono una storia unica, ripetuta all'infinito in tutta la variabilità concessa dal maltrattamento genitoriale: sono figlie non viste nel passato e, nell'attualità, sono madri che non sanno riporre lo sguardo sui propri figli: scarsa sintonizzazione sulle richieste dei loro bambini/e sui loro specifici bisogni evolutivi, limitate capacità di cura e di regolazione, difficoltà nel porre limiti e nella comunicazione empatica e nel gioco.

Sono donne che dimostrano una fragilità lontana e che appaiono incapaci di rievocare appropriati modelli educativi per prendersi cura dei propri figli. Sono donne che non hanno potuto interiorizzare le cure primarie. L'esperienza della genitorialità che si riattiva con la generatività mette in campo narrazioni di cura. Laddove la semantica della cura e l'esperienza della stessa sono fortemente carenziate e/o assenti, l'esperienza genitoriale manifesta il suo malfunzionamento e produce danni, spesso irreversibili (Iori, 2015).

Le madri accolte in comunità sono sprovviste di buone narrazioni di cura. Al pianto del loro bambino rispondono con noncuranza o con violenza o con spavento, immobilizzandosi o alternando violenza e immobilismo. La risposta della cura che si traduce in consolazione immediata e holding materno non compare nei modelli interiorizzati nei primi anni di vita che, inconsapevolmente, agiscono oggi nella risposta di noncuranza, di violenza o di immobilità conseguente allo spavento.

Nel proprio corpo, nella memoria procedurale relativa alle routine di cura ricevute da bambine, non ci sono tracce di consolazione e la sintassi e la semantica dei loro abbracci narrano quel vuoto incolmabile che lascia i loro figli nell'angoscia del pianto senza che la consolazione possa occupare il posto primario che le compete (Di Luca, Cappelluccio, 2021).

Lo spavento interiorizzato da piccole ha prodotto soltanto narrazioni paurose e prossime alla dissociazione, se non francamente dissociate.

Ne vediamo alcune. Sono storie uniche che non consentono una trama diversa, un finale a sorpresa.

Prima storia unica: *Immobilismo*. La madre di fronte al suo bambino che piange non reagisce. Diamo voce simbolica alla sua narrazione che non trova espressione nelle parole e nei gesti.

Di chi è questo pianto? Chi sono io? Sono io che piango? Non vengo consolata? Sono io che devo consolare? Chi devo consolare? Mamma? Dov'è la mamma? La mamma non c'è ora. Non c'è mai stata. Sono di nuovo sola. Sola come sempre. Sola. Sono il mio pianto. Rimango lì a piangere (io neonata lasciata sola di nuovo a piangere). Io mamma non ci sono (non c'è mai stata la mamma a consolarmi). Resto immobile. (Il bambino che non vede, resta solo a piangere. Rimane lì nell'angoscia, non contenuta dall'assenza materna, dopo un po' di tempo smette di piangere.)

Sono le narrazioni che, in assenza di parole, affidano al minimalismo dell'immobilità il testo narrativo e l'espressività dei gesti.

Seconda storia unica: lo *Spavento*. La madre è di fronte al suo bambino che piange. Lei urla. Lui continua a piangere. Lei urla più forte. Lui continua a piangere ancora più forte. Le urla sono sempre più intense.

Restituiamo allo spavento le parole non dette della madre.

Lui sta piangendo. Non so cosa fare. Continua a piangere. Ci provo ma non riesco. Piange più forte. Aiuto? Chi mi aiuta? Nessuno mi aiuta. Nessuno mi ha mai aiutato. Sono lì che piango. Chi piange ora? Io? Lui? Io. Sono di nuovo qui sola. Piango. Piango forte. Questo pianto deve cessare. È troppo forte. Il pianto è insopportabile. Deve cessare. Urlo più forte per non sentirlo. Urlo ancora di più. Non posso sentirlo. (Il bambino non consolato rimane solo a piangere spaventato dalle urla materne sempre più intense).

Le sequenze descritte sono *pièce* teatrali a soggetto unico. Nel palco si delineano personaggi che perdono progressivamente la loro individualità per lasciare il campo ad un unico soggetto bloccato nella parte che gli è stata affidata all'inizio della sua storia relazionale; da sempre forzato a ripetere la stessa sequenza narrativa.

In che rapporto stanno le esperienze carenti di figlie trascurate nell'infanzia con l'attuale incapacità genitoriale di queste madri? Lo abbiamo descritto con la potenza narrativa inscritta in ogni buona storia. Raccontiamo la stessa storia con i costrutti narrativi della teoria dell'attaccamento (Bowlby, 1989). Le esperienze interattive precoci che viviamo, giorno dopo giorno, nelle routine delle cure che riguardano il nostro corpo lasciano una traccia nel nostro archivio corporeo. È una traccia preverbale, emotiva e procedurale, legata cioè alle sequenze interattive. I contenuti di questa traccia narrativa, prototipo di tutte le narrazioni relazionali della nostra vita affettiva, riguardano noi stessi, l'altro e la relazione. Precocemente apprendiamo dalle cure del corpo chi siamo, se siamo consolabili e quindi amabili, se l'altro è una base sicura alla quale tornare quando siamo in pericolo e se la relazione rappresenta una condizione di benessere, oppure se tutto questo non è apprendibile perché non è regolare o ancora che per essere consolati bisogna accondiscendere le richieste di chi ci cura e, infine che non esiste consolazione ma paura (Riva Crugnola, 2008).

A un anno di età, attraverso la *strange situation*, possiamo già identificare quale modello operativo interno di sé, della relazione e dell'altro, quel bambino avrà interiorizzato. Lo possiamo fare codificando i suoi comportamenti e quelli del suo caregiver in risposta a una fonte di stress di sempre maggiore intensità.

Dalle storie narrate da quei comportamenti in reciproca interazione si potrà già intuire quale modello operativo interno guiderà i comportamenti relazionali futuri di quel piccolo nelle situazioni di pericolo.

Non solo, con una buona percentuale di approssimazione possiamo ipotizzare quale modello operativo interno della relazione svilupperà il figlio di un anno a partire dalle narrazioni della propria storia di attaccamento effettuate da sua madre in gravidanza intervistata tramite un'intervista semistrutturata denominata A.A.I (Adult Attachment Interview).

I modelli operativi interni informano di sé i comportamenti già dopo il nono mese di vita. Dai tre anni ai modelli operativi interni si affiancano i modelli narrativi dell'attaccamento che permettono al bambino di raccontare di sé e della relazione anche attraverso il mediatore verbale (Lavelli, 2007).

Le storie uniche narrate rimandano a modelli operativi interni disorganizzati/disorientati. Al pianto del piccolo, l'adulto non risponde con la consolazione necessaria, ma rimane bloccato o, peggio, spaventa, invece di consolare. Il bambino, a sua volta, non può mettere in atto una strategia di comportamento organizzata e rimane inconsolato e impossibilitato nella richiesta di aiuto. La continuità della disfunzionalità nei comportamenti agiti viene assicurata dalla continuità del contesto relazionale in cui la storia viene continuamente narrata con le stesse sequenze affettive e comportamentali in una comunicazione stereotipata e troppo rigida. È attraverso la continuità dei modelli operativi interni che avviene la trasmissione intergenerazionale del rischio genitoriale.

La possibilità di interrompere la continuità della trasmissione del modello dipende strettamente dal funzionamento dei processi protettivi che possono intervenire, in ogni momento della vita, ma possibilmente nei periodi più sensibili per l'interiorizzazione degli stessi, attraverso l'accesso a nuove opportunità relazionali. Il cambiamento dei modelli disfunzionali è affidato a interazioni di segno opposto a quelle che hanno favorito l'interiorizzazione precedente (Mangino, 2020).

Immaginiamo quindi quale ruolo potente svolgano le nuove narrazioni di cura che si iniziano a delineare a partire da eventi relazionali coerenti e costanti che realizzano una forte discontinuità con quelli passati.

Può la comunità residenziale che accoglie figlie disorganizzate ora madri disorganizzanti costituirsi come "genitore simbolico" per andare a riparare nell'attualità quelle ferite antiche che le hanno rese da figlie incompiute a madri "fragili"?

Sono i quesiti ai quali andremo a porre risposta con attenzione specifica alla capacità genitoriale simbolica svolta dal contesto residenziale indispensabile a realizzare quei processi protettivi in grado di ridurre la fragilità genitoriale di figlie/madri non ancora riparate dalle primarie ferite dell'infanzia.

3. Le comunità che accolgono madri e bambini possono ridurre la vulnerabilità genitoriale?

In linea generale le comunità residenziali, anche note come *residential care* nel mondo anglosassone, sono realtà considerate come l'ultima spiaggia tra gli interventi possibili, sia in Italia che a livello internazionale (Bellonci et al., 2018). Non è una buona premessa per raccontare il funzionamento protettivo di un contesto che solo potrebbe resti-

tuire a quelle figlie trascurate, ora madri trascuranti, un'occasione relazionale perturbativa. Il dolore dell'assenza è l'esperienza primaria delle figlie- madri accolte in comunità. Il dolore usa spesso il linguaggio della rabbia, del ritiro relazionale, dell'offesa, delle accuse. La relazione educativa è innanzitutto capacità di cura (Boffo, 2011), per questo le madri accolte in comunità hanno necessità di regredire, nel senso winnicottiano del termine, per poter riparare la carenza di cure materne nell'infanzia. Hanno bisogno di essere curate come figlie per accedere al ruolo genitoriale attuale.

In un focus group realizzato anni fa in un progetto per il sostegno alla rielaborazione della perdita della responsabilità genitoriale condotte con alcune donne del territorio romagnolo mi sono soffermata su alcune affermazioni effettuate da queste donne giovani e non giovani. Erano dodici. Le loro storie si avvicinavano nel dolore della perdita dei propri figli, nell'amarezza dell'attualità e nel riconoscimento degli errori compiuti. Donne tra i 27 e i 47 anni, italiane e straniere, con uno o più figli, single o separate, accomunate da una buona capacità riflessiva e da autenticità affettiva. Una di loro condivise con il gruppo questa riflessione: *"In comunità mi dicevano di occuparmi di mia figlia. Io non ne ero capace. Chiedevo il loro aiuto ma mi rimandavano al mio compito genitoriale. Un giorno sono impazzita. Il suo pianto non si fermava. Sono scappata. Ho sbagliato. L'ho lasciata in comunità. Sara aveva solo 18 mesi e io 21 anni. Ora sono di nuovo incinta; ho un compagno. La chiamerà Lara. Sara è in affidamento familiare. La vedo poco. Lei stenta a riconoscermi; meglio così. So che la trattano bene. Ho sbagliato, lo so. Ma nessuno mi ha insegnato a fare la mamma, neppure loro le educatrici che dovevano farlo. A cosa servono le comunità allora?"* La trovo una narrazione potente nella sua autenticità. Le comunità per madri/bambini se non consentono il sostegno alla genitorialità nella duplice funzione di sollievo e di esperienze favorevoli di genitorialità rivolte alle madri curate come figlie per essere madri sufficientemente buone, falliscono il loro compito (Schenetti, 2008). Condivido una seconda narrazione che in quel cerchio denso di dolore e di autenticità mi ha permesso di comprendere più di quello che pensavo potesse essere necessario: *"I miei figli ora hanno 8 e 10 anni. Da quando hanno 6 anni vivono con una famiglia affidataria. Prima hanno vissuto con me e il mio compagno, il loro padre. Avevano due e quattro anni quando la polizia ci ha portato in una comunità protetta. I vicini, esausti dalle nostre liti, una sera hanno chiamato la volante che ci ha messo in protezione: io e i miei figli. Due anni in comunità e due anni in casa noi tre e poi di nuovo la separazione. Ho sbagliato, lo so. Non ero una buona madre, non riuscivo a mandarli a scuola tutte le mattine. Dopo la comunità ci ho provato ma non ce l'ho fatta. Ma ora stiamo diventando estranei e questo dolore mi uccide. Ci vediamo in questo Centro per le famiglie ma cosa posso fare io con loro? Nulla! Se fossimo a casa nostra, anche solo per un pomeriggio, potrebbero ritrovare la nostra storia, nelle pareti della casa, nelle foto appese, nella loro stanzetta che ora è ordinata e pulita. Potrei prepararargli la merenda e ridere un po' insieme sul divano. Qui, non possiamo fare nulla di tutto questo. Lo spazio protetto, lo chiamano. Protetto da chi? Non ho mai alzato le mani io sui miei figli e qui non posso essere per loro che un'estranea in un posto estraneo. Mi hanno rubato la loro infanzia, ma io ho sbagliato lo so, e questo è il prezzo."* Si possono davvero recuperare le funzioni genitoriali in luoghi residenziali che non riescono a generare la filiera della cura? Contesti che generano estraneità invece di contribuire a realizzare storie possibili per bambini che sono già in protezione sono davvero protettivi?

Il dubbio è che si scelgano soluzioni organizzativamente più semplici: l'incontro in luogo protetto anche in assenza di un rischio attivo, senza un'accurata valutazione della finalità di quegli incontri. Mantenere un legame nella distanza è impegnativo ma possibile, se il sistema di protezione prevede incontri a casa con l'accompagnamento educativo; diventa, invece, impossibile in luoghi estranei ma comodi solo a chi l'incontro lo deve monitorare (Sità, 2005).

Rimanere madri, dopo aver generato i propri figli, è per alcune donne che non hanno accesso a narrative di cura interiorizzate una sfida evolutiva complessa. Si può affrontare questa sfida con il sostegno di un contesto non giudicante, supportivo, attento e relazionalmente competente. Le madri hanno bisogno di confrontarsi con operatori esperti e accoglienti che siano in grado di restituire la loro competenza a partire dagli aspetti residuali del loro funzionamento genitoriali. Hanno bisogno di esperienze diadiche favorevoli con educatori sui quali proiettare il proprio bisogno di cura e di attenzione e di esperienze di gruppo regolari che consentano loro di confrontarsi, ascoltare, sentirsi riconosciute per costruire nuove appartenenze e risignificare le proprie storie (Iori, Rampazi, 1999).

Nello specifico, gli incontri di gruppo sono finalizzati a promuovere la consapevolezza delle proprie risorse a partire dal riconoscimento delle inevitabili difficoltà, a promuovere l'espressione dei propri bisogni, a incrementare la riflessività e le capacità comunicative, attraverso attivazioni di gruppo con tecniche volte a facilitare la partecipazione (simulate, collages, role playing), la condivisione emotiva, il gioco che consentono di recuperare il piacere dello stare assieme e la possibilità di simbolizzare ciò a cui a fatica si riesce a dare nome. Accanto al sostegno del gruppo, occorre il sostegno nella cura ai figli, il piacere di condividere senza sentirsi escluse e sbagliate, senza sentire lo sguardo vigile e giudicante ma partecipando a un'interazione triadica circolare che rimanda affettività positiva, dialogo circolare di gesti e vocalizzazioni, o di dialoghi sonori e corporei a seconda dell'età del piccolo. In questa dimensione triadica, anche la madre più carente, può progressivamente collocarsi nella prossimità dell'esperienza genitoriale a cui non ha avuto accesso da bambina, può assaporare il piacere della condivisione, la leggerezza della cura che le viene rivolta riducendo ansie e competizioni inconsapevoli con il proprio piccolo (Zambianchi, 2012). Si affianca al sostegno, il sollievo genitoriale che va quotidianamente garantito alle madri in comunità perché possa ridursi il fallimento genitoriale. Una madre che ha possibilità di accedere durante la giornata anche ad altre funzioni che non siano la sola genitorialità, recupera nella sua adultità di donna, di amica, di sorella simbolica, di lavoratrice, ruoli che solo possono integrare il ruolo genitoriale agli altri funzionamenti adulti. Si può aiutare una donna in comunità a prendersi cura del suo corpo, della sua istruzione, della sua socializzazione, consentendole il tempo di frequentare un corso professionalizzante, un corso di italiano se straniera, un corso universitario se ama studiare, prendendosi cura dei suoi figli nelle ore i cui necessita di tempo e concentrazione per gli altri obiettivi della sua vita che non si possono limitare ed esaurire nelle funzioni genitoriali. La comunità residenziale deve porsi obiettivi di sollievo per le madri accolte, aiutandole sul piano organizzativo attraverso azioni di supporto quotidiane svolte prevalentemente nel contesto abitativo, oppure mediante l'accompagnamento dei bambini a istituzioni-servizi sociosanitari-scuola-comunità.

4. Dopo le dimissioni: l'intervento di home visiting per il sostegno alla genitorialità

L'*home visiting* (HV) è una forma di intervento rivolta alle famiglie vulnerabili con la finalità di prevenire le forme di maltrattamento a danno delle persone di minore età e di supportare lo sviluppo del minore attraverso il sostegno genitoriale² (WHO, 2006). Nei contesti familiari vulnerabili, prim'ancora dell'insorgenza del danno, l'HV complessivamente mira a prevenire le forme di maltrattamento a carico dei figli, puntando sull'interruzione della replica invariata di esperienze sfavorevoli secondo un'asse transgenerazionale ("genitore-figlio-genitore-figlio"), e dunque limitare la coazione a ripetere modelli comportamentali disfunzionali (PedroccoBiancardi, 2018). Può essere impiegato, in maniera molto proficua, per sostenere la genitorialità di coppie genitori/figli o di famiglie che si ricompongono dopo la permanenza residenziale in comunità madre/bambino.

Come suggerisce il termine, la caratteristica fondamentale dell'HV è rappresentata dalla possibilità di realizzare un'azione di sostegno *diretto* delle famiglie vulnerabili all'interno del *contesto domiciliare*. Per questa peculiarità, L'HV fornisce una prospettiva privilegiata di osservazione, poiché permette di monitorare direttamente l'ambiente di vita del minore così come le dinamiche familiari che si svolgono nell'ambiente di vita quotidiano. L'*home visiting* consiste in diverse azioni di supporto alle interazioni genitore/figlio con lo scopo di promuovere e potenziare routine relazionali strutturate e sintoniche a scapito di quelle disfunzionali che, purtroppo, sostanziano la storia relazionale. Concretamente l'intervento di HV si realizza mediante una cooperazione con i genitori nella gestione delle interazioni di cura con i propri figli, nelle faccende domestiche, nell'organizzazione della vita quotidiana, nella promozione di particolari routine favorevoli per il benessere del figlio e in interventi rivolti al supporto del benessere del genitore. Nello specifico, il delicato ruolo di chi è chiamato a svolgere il sostegno relazionale si realizza con la mediazione e la facilitazione di specifiche funzioni genitoriali, senza sostituzioni ai genitori stessi. Per svolgere adeguatamente questo difficile compito è necessario sforzarsi di non "fare al posto" del/i genitore/i, soprattutto quando si percepiscono comportamenti a rischio o inadeguati. Senza sostituzione, dunque, è necessario cercare di intercettare le potenzialità dei genitori, e di metterli nelle condizioni di riuscire, a decodificare i bisogni del/i bambino/i, a rispondere in maniera sintonica alle svariate istanze espresse, a giocare con il bambino senza essere eccessivamente intrusivi, a supportare il minore nel raggiungimento di specifici compiti evolutivi e così via. Tutte queste azioni, inoltre, devono tener conto delle dinamiche e delle processualità che si verificano all'interno del contesto domiciliare tra i vari componenti familiari. In questo senso, è necessario prestare attenzione a eventuali conflittualità, alle alleanze collusive e/o espulsive verso un componente, alla designazione di un "capro espiatorio" a cui imputare le problematiche percepite, così come agli atteggiamenti preferenziali nella fratria, alla presenza rigida o all'assenza lassiva di confini, alla definizione e al rispetto dei ruoli (Barni, 2020).

² WHO, in italiano OMS (Organizzazione Mondiale della Sanità) definisce l'HV uno strumento idoneo a prevenire le violenze a danno dei minori, intendendo con ciò tutte le forme di maltrattamento fisico ed emotivo, abuso sessuale, abbandono e atteggiamento negligente nei confronti del bambino, nonché ogni forma di sfruttamento commerciale o di altro tipo; come verrà definito di seguito, è necessario che l'HV risponda a precisi requisiti di qualità per raggiungere gli obiettivi perseguiti.

5. Conclusioni

In sintesi un intervento di sostegno alla genitorialità rivolto a madri che usufruiscono o hanno usufruito dell'intervento residenziale di sostegno alla genitorialità necessita: a) un'azione sistematica centrata sul sostegno precoce al/ai genitore/i e al loro disagio, soprattutto quello connesso agli intrecci traumatici generati dall'esperienza parentale con le esperienze sfavorevoli subite nella loro infanzia; b) l'accesso a esperienze di cura favorevoli in cui venga riparata nelle interazioni attuali con le educatrici in comunità e negli interventi successivi di home visiting, quella storia relazionale antica carente o traumatica e traumatizzante; c) la co- costruzione, con adulti relazionalmente competenti e affettivamente autentici, di routine quotidiane relazionali con i propri figli strutturate e strutturanti d) un monitoraggio rigoroso che consenta di verificare il recupero delle competenze genitoriali e concretamente l'interruzione di eventuali condotte maltrattanti, così come i progressi di benessere del figlio e di tutto il nucleo; e) formazione e supervisione costante al sistema educativo che fornisce il sostegno genitoriale al nucleo perché possa attivarsi e mantenersi la variabile protettiva rappresentata dalla filiera della cura: curare chi cura perché possa curare, interrompendo la carenza intergenerazionale del breakdown genitoriale (Bastianoni 2012).

Bibliografia

- Barni D. (2020), *Transizioni familiari. Affrontare i compiti di sviluppo*, Edizioni Studium, Roma.
- Bastianoni P. (2012), La cura del bambino in casa. E' possibile curare senza allontanare? Il sostegno alla genitorialità fragile: il progetto di affiancamento in *Minori giustizia*, 1, pp. 212-219.
- Bellonci, L. Holmes, W. James (2018), Re-Thinking Therapeutic Residential Care (TRC) as a Preventive Service: Examining Developments in the US and England, in *Residential Treatment for Children & Youth*, 36, 1, pp. 35-53.
- Biffi E., Macinai E. (2019), *Violenza e maltrattamento sui minorenni*, Franco Angeli, Milano.
- Boffo, V. (2011), *Relazioni educative: tra comunicazione e cura*, Apogeo Education, Ravenna.
- Bowlby J.(1988), *Una base sicura*, Cortina, Milano.
- Demetrio D. (1999), *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Di Luca A., Cappelluccio R. (2021), Riflessioni sull'abuso sessuale da parte delle madri. Rivelazioni, trauma e trattamento dei bambini abusati dalle donne, in *Maltrattamento e abuso all'infanzia*,3, pp. 115-138.
- Fonagy P., & Target M. (2001), *Attaccamento e funzione riflessiva*, Cortina, Milano.
- Iori V. (2015), I luoghi oscuri dell'educazione e le zone buie della pedagogia, in Iori V. e Bruzzone D. (a cura di), *Le ombre dell'educazione*, Franco Angeli, Milano.
- Iori V., Rampazi M. (1999), *Storie di famiglie: bisogni e risorse nei racconti di vita familiare a Reggio Emilia. Osservazione permanente sulle famiglie*, Guerini, Milano.

- Jedlowski P. (1994), *Il sapere dell'esperienza*, Il Saggiatore, Milano.
- Lavelli M. (2007), *Intersoggettività*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Mangino R. (2020), Infanzia e adolescenza tra socialità e solitudine, in *Rivista di Scienze Sociali*, 21.
- Nievar M.A, Van Egeren L.A., & Pollard S.E. (2010), A meta-analysis of home visiting: Moderators of improvements in maternal behavior, in *Infant Mental Health Journal*, 31(5), pp. 499-520.
- Pedrocco Biancardi M.T., Sperase L., & Sperase M. (a cura di) (2008), *La Cicogna miope. Dalla famiglia che violenta alla famiglia che ripara*, Franco Angeli, Milano.
- Pedrocco Biancardi, M.T. (2004) (a cura di), Prevenzione del disagio e dell'abuso all'infanzia, in D. Bianchi, (a cura di), *La prevenzione del disagio nell'infanzia e nell'adolescenza*, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Istituto degli innocenti.
- Riva Crugnola C. (2008) (a cura di), *La comunicazione affettiva tra il bambino e i suoi partner*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Schenetti M. (2008), Sostegno alla genitorialità. Il ruolo dei centri per Bambini e Genitori, in *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 3, pp. 1-47.
- Sità C. (2005), *Il sostegno alla genitorialità. Analisi di modelli di intervento e prospettive educative*, editrice La scuola, Brescia.
- Zambianchi E. (2012), Supporto alla genitorialità: tipologie di intervento e percorsi formativi, in *Formazione & Insegnamento*, 3, pp. 79-94..

Leadership and Emotions. Lessons from Sant'Ignazio de Loyola and Martha Nussbaum

VALERIA CAGGIANO

Associata Pedagogia generale e sociale – Università di Roma Tre

Corresponding author: valeria.caggiano@uniroma3.it

ANTONIO RAGUSA

Dean – Rome Business School

Corresponding author: ragusa@romebusinessschool.it

Abstract. The article proposes to highlight the link between leadership and emotions starting from the Ignatian lesson and Nussbaum's lesson. The leadership of discernment, characterised by Saint Ignatius' pedagogy, is proposed in its formative practices and in the possibility of coexisting in the practices of working and professional life. Relational leadership, suggested by the reading of capabilities and the factors that regulate emotions, also becomes an engine of social and work transformation. The training practices that have the Humanistic Approach as a method find in the proposed Lessons a solid tool to deal with a liquid theme.

Keywords. leadership - emotions - Sant'Ignazio - Martha Nussbaum - learning processes

1. Leadership and Emotion Management

During the last decade we have attended, stunned and mystified, a wicked proliferation of 'training courses', conducted by improbable personalities, self-styled experts and, where strategic, veritable gurus of human nothingness: techniques of effective communication, empathy as the panacea for every malaise, leadership and emotion management¹.

Intelligences of all possible and imaginable types, creativity inoculated as needed, personality astrology complete with personalised horoscopes, and everything else that product marketing of the lowest order has been able to come up with; all of this, often accompanied by an abominable literature of instructions for use and decalogues for becoming good, powerful and happy (that's all they promise). Business, after all, knows no bounds.

In Huxley's 'The New World', a powerful and disturbing fresco of an imaginary society where technology and hedonism achieve a union aimed at normalising the individu-

¹ The last decades a profleracy Literature relative to Leadership and Magement: Ashkanasy, N. M., and Humphrey, R. H. (2011). "A multi-level view of leadership and emotions: leading with emotional labor.; Webb, T. L., Miles, E., and Sheeran, P. (2012). *Dealing with feeling: a meta-analysis of the effectiveness of strategies derived from the process model of emotion regulation.*

al, the world is perfectly organised and is the result of standardised processes and structured by classes, so as to neutralise social conflicts and maximise productive efficiency. The knowledge subject to education and and learning are exclusively those related to of immediate evidence and utility (Ashkanasy, Humphrey, 2011, p.62).

Emblematic in this sense is a passage in the description that the Director of the 'Central London Incubation and Conditioning Centre' gives to a group of students visiting the facility: 'For, as everyone knows, particulars lead to virtue and happiness; while generalities are, from the intellectual point of view, inevitable evils. Not philosophers, but woodcutters and stamp collectors make up the backbone of society'(Chitrakar, 2020, pag.288).

This consequently leads to an iron hierarchy, which sees all those disciplines inherent to the human being and his free forms of expression, such as the study of poetry, literature, art, ancient languages, music and creative languages, or philosophy, ethics and aesthetics, heavily penalised (Caggiano, D'Amante, 2020). Disciplines that technocratic triumphalism considers ancient, outdated, belonging now to a numismatics of knowledge, completely useless from a practical point of view; unproductive knowledge because it generates generic and not specific skills.

There is no doubt that if one adopts as sole criterion of evaluation the concept of operational applicability of knowledge, disciplines related to the natural sciences such as physics, chemistry, engineering and – above all – computer science dominate the proscenium.(Purwell, 2019, p. 121).

"To think courageously about the necessary educational programmes," Knowles..., "we need men and women who carry convictions based on intelligence and knowledge, as well as on confidence; therefore, they cannot be fearful people, nor people who believe that their students are – or should become – fearful men and women (Knowles, 2018, p. 26). If such an education truly seeks to educate the values of an enquiring mind and an independent, 'autonomous' and creative person. independent, 'self-reliant' and creative person, then it will address controversial topics, seek to teach with freedom and inner confidence, and affirm the need to encourage and inform initiative directed at both social and technological innovations and advances' (Knowles, 2019, p.61).

2. Sant'Ignazio and discernment leadership

A definition of leadership should make it possible to understand its origins, its sources, the different methods of its exercise, its consequences and its effects on people, on the environment in which those people operate. The scientific literature is full of definitions that, with different ideas, (Caggiano, D'Amante, 2020, p. 27) associate leadership with the exercise of power, influence, control, authority, command but also San Tommaso (Costa, 2012, p.183) and entrepreneurial skills educated with Marco Aurelio lesson's (Costa, 2019, p. 25).

The first characteristic we want to highlight from St Ignatius' lecture relates to leadership built on a drive of learning: desire. Ignatius of Loyola writes in his book on the spiritual exercises that "it is not much knowledge that satiates and satisfies the soul but the feeling and tasting of things interiorly (Casalini, 2015, p. 39). This is the true point of Ignatian pedagogy. It is intended to indicate the most effective

way to appeal to the person. It is about the personal desire to learn. One does not learn well and one does not learn well except what one thirsts to learn (Casalini, 2019).

In this contribute we delve into the Ignatian pedagogical method with the specific aim of arriving at a broad, comparable definition of leadership that is not specifically tied to a case, while moving from the investigation of work contexts. One can inwardly enjoy what one learns because it is something desired. In order to give an answer to the thirst for knowledge or to make it come about, one must start from the student's concrete context and related knowledge, organising the teaching activity in such a way as to realise a progression from curiosity (Casalini, Pavur, 2016, p.34).

That is, one must start from the demand for knowledge. That demand for knowledge is contained by personal experience in the learning process. The moment of experience makes it possible to see reality and to enter the world, in history, in events, in facts. It is a question of organising a pedagogical method that makes it possible to use all the senses (sight, hearing, manipulation, etc.). Not sufficient to know life or understand it.

Ignatius of Loyola builds a pedagogy on the person who is called upon to react primarily with affection, desire, understanding the consolation comes from having fulfilled, and understanding, the desire. In Ignatian logic, experience is, in the context of a learning process, any activity whose intellectual content with respect to the subject under consideration is accompanied by a sensation (physical, psychological, spiritual, ethical, etc.) of an affective nature felt by the learner.

For the Ignatian method in the leadership pedagogical programming scheme, the learner must be able to find and value his or her own choice and way of re-creating and re-ordering what he or she is learning (experiential autonomy) (O'Malley, 2015). The theoretical part of the lessons cannot but provoke new reflections: not only elements of leadership, but a way of arriving at those elements personally, starting from one's own experience, sifting through what works, eliminating what does not work, confronting what exists, being indifferent to the output.

The Ignatian method overturns classical logic and insists that it is the *cura personalis* that determines educational success.

In the pedagogical approach of the spiritual exercises of Ignatius of Loyola, there is a tension towards continuous learning. One must practise. *Praecepta pauca, exempla multa, exercitatio plurima*, is the maxim well-known Ignatian maxim. The Ignatian method overturns classical logic and insists that it is the *cura personalis* that determines educational success. In the pedagogical approach of the spiritual exercises of Ignatius of Loyola, there is a tension towards continuous learning. One must practise. *Praecepta pauca, exempla multa, exercitatio plurima*, is the maxim well-known Ignatian maxim (O'Malley, 2019). This becomes the essence of leadership of discernment. Multiple exercise, even in the exercise of leadership, allows one to reconsider a certain experience, a certain idea, a certain project and then understand the reaction and counter-reaction. The leadership of discernment moves from the exercise of reflection, which is the process through which the meaning of human experience emerges.

Discernment leadership is a process that has been proven to be much more effective because it affects the person of the leader and consequently the people of the team, through the method of questioning, self-assessment and transformation of the person.

3. Martha Nussbaum: emotion's leadership capability

Martha Nussbaum explores the management function of emotions in adult education. According to Nussbaum, emotions are a cognitive form by which adults focus on the facts of life, those they have to deal with beyond their own ability to control their surroundings.

Hence the first insight into the pedagogical method useful for educating for leadership in the workplace. Nussbaum has a philosophical approach that justifies in the education of adults, referring to leadership, the importance of emotions and their management. Emotions, in this theory, become an essential contribution to growing the way of thinking and learning what is really needed in every context. With them one understands the deep abyss that opens up before each of us, vulnerabilities, dependencies, and, above all, how to flourish. (Nussbaum, 2003, p.25). Nussbaum identifies human flourishing (eudemonia, in Greek) as the Aristotelian model best suited to managing the social complexity in which we all live, including from a professional point of view. The virtue of *sophia* (ability to understand deeply) and *phronesis* (practical wisdom in this case) contribute together to eudemonia, human flourishing. *Sophia* helps us to understand life systematically and *phronesis* helps us to choose what is right prudently in the specific situation (Nussbaum, 1996, p.17).

Nussbaum explores in the pedagogical field the notion of authenticity in education and adult education skills and knowledge. Specifically, moving from the Greek concept of *diphronesis*, Nussbaum elaborates a theory concerning the flexible connection between aspects of life that are in themselves complex and contradictory (Broccoli, 2020, p.127). Consequently, some adult learning practitioners, also in relation to human resource management issues, have reworked the so-called capabilities approach to arrive at the integral human/social development approach (Cambi, 2012, p.45). According to Nussbaum, there is a full overlap of emotions with what we consider ethical-moral, social and individual systems. (Nussbaum, 2013, p.17)

Nussbaum states that 'there is a knowing that occurs through suffering because suffering appropriately recognises what human life is like in certain cases. And in general: understanding a love or a tragedy with the intellect is not sufficient to have true knowledge of them' (Cambi, 2013, p.27). In other words, according to Nussbaum, it is possible to define social emotions as those emotions that presuppose the recognition of the emotions of others and that promote actions in the public view that lead to the protection of human dignity and the capabilities of all, including diversity and minorities. (Nussbaum, 2012, p.36).

Emotion is linked to thought and value. It arises from an external stimulus that affects the personal and subjective dimension. It is different from feeling and affection because it generally involves an action of social and personal significance. The action resulting from emotion can, therefore, be psychological, physical, relational and social, and concern not only the subjective sphere, but also the public and political sphere. In our case, for the purposes of this thesis, emotion can have repercussions in the work context.

The debate on work and capabilities is part of the elaboration of the well-being of people is much more than a question of funds because it consists in the possibility of

realise the life projects that individuals have reason to choose and pursue thanks to their capabilities. (Nussbaum, 2004, p.14)

Procedures and practices oriented to support those organisational values become a guide of feeling and acting in the work context, can mobilise many innovative efforts and actively contribute to the growth of the organisation itself. It must offer an authentic, honest and at the same time complex and heterogeneous view of reality, in order to purpose of providing keys to interpretation and cognitive tools to interpret existence. In work contexts, capabilities are “ways of acting, doing and being that typically constitute human life and distinguish it from other real forms of life. distinguish it from other real or possible forms of life and still looking for *eidōs* (Gennari, 2012).

The Nussbaum contribute is oriented to Relational Leadership must always be based on knowledge that is grounded, in order to both scientificity and beauty; It must bring joy; the ineffable joy which only beauty and depth of the word, the refinement of the metaphor and the most passionate and impassioned study can inspire and orient. The lesson come from Nussbaum highlight the leadership as soft skills to elevate the individual, respect him without being his accomplice, legitimise their intellectual independence, without pandering to every futile opinion, encourage their becoming aware, their sense of responsibility in the exercise of their role, stimulates its acuity, ardour and courage as much as its orientation to be be supportive and understanding.

4. Conclusions

It is enough to turn to history to find the best answers. As Cicero says: ‘*Historia vero testis temporum, lux veritatis, vita memoriae, magistra vitae, nuntia vetustatis*’. The history of Rome shows how the thrust of innovation and culture is accompanied, almost automatically, by phases of growth and expansion. The phase from the 2nd B.C. to the 2nd A.D. is when the innovation and creativity of Roman civilisation manifested itself and when the foundations of its greatness were laid. the foundations of its greatness.

With the philosophical shift in the field of mental health from a holistic, meaning-making model to a medical, reductionist model of mental health, training programmes have adapted by increasing the emphasis on measuring outcomes, sometimes at the expense of focusing on aspects of training that are less easy to evaluate quantitatively (Hung, et al. 2019).

Humanistic learning theorists define learning as the holistic growth of the person, including cognitive, emotional, and interpersonal domains. Nussbaum’s humanistic view and her critique of utilitarianism in education systems is decisive in inventing new generation pedagogical models in which the capability approach is approached in the field of adult education with reference to the verification of learning what enables the flourishing of the person. The emotion studies define *relational leadership* is based on a set of emotional values and/or virtues to strive for through individual and collective exercises of the leader and the leader with the team.

Discernment leadership uses a set of values (*cura personalis*) and, indirectly, an innovative behavioural logic (demand and self-assessment) as central drivers of commitment. innovative behavioural logic (questioning and self-assessment). The discernment leadership, is to plan and implement a series of measures suited to the context and the objec-

tives to be achieved. The whole person is invested by the learning process and, therefore, the whole person with memory, intellect, will, feelings, imagination. They are a key resource in fostering the affective commitment and innovative contribution of individuals to their organisation. Therefore, a set of training paths should be planned in corporate contexts all oriented towards enhancing managers' capacity for discernment.

According to WEF (2020), the training world include new educational modality where didactic-pedagogical mediation in teaching and learning processes occurs through the emotions and leadership skills, with students and teachers developing educational activities in different places and time (Caggiano, & D'Amante, 2020).

What has been argued so far should be enough to convince even the most reluctant, but if there is still anyone who is still convinced by prejudice, we will reply with the same words that Jacques Lacan, on the occasion of one of his busy seminars, addressed to one of his interlocutors (Henri Maldiney, for the record), (Lacan, 2014, p. 50) who was mocking: eloquently, with the ill-concealed intention of refuting every assertion of the Psychoanalyst: 'Please stop, you have impressed us enough!'

References

- Ashkanasy, N. M., and Humphrey, R. H. (2011). "A multi-level view of leadership and emotions: leading with emotional labor," in Sage Handbook of Leadership, eds A. Bryman, D. Collinson, K. Grint, B. Jackson, and M. Uhl-Bien (London:Sage), 363–377.;
- Broccoli, A, (2020). Ethics and Complexity of Educational Action. *Ethics and Complexity of Educational Action*, 191-206
- Broccoli, A, (2020). Mito comunitario e crisi della mediazione. *Educazione. Giornale di pedagogia critica*, 9(1).
- Caggiano, V. & D'Amante M.F.,; Soft skills and Jazz in Curriculum design. *Educazione. Giornale di pedagogia critica*, 9(2). (2020.), pp.20-42.
- Caggiano, V. Education to leadership: Shakespeare's exempla and soft skills. *Educazione. Giornale di pedagogia critica*, 2018, 7, 111–126.
- Cambi F. (2012), Formarsi con l'arte, in M. Giosi (a cura di), *Attraversare i mondi dell'arte*, Bologna, Clueb
- Cambi F., La formatività nell'Estetica di Hegel, *Studi sulla formazione*, 2013, 2.
- Dewey, 1967, *Arte come esperienza*, Firenze, La Nuova Italia, 1967
- Casalini, C. (2015). Building a Duchy to the Greater Glory of God The Jesuits and the Farnesian Educational Policy in Parma (1539-1604). *Educazione. Giornale di pedagogia critica*, 4(1).
- Casalini, C. (2019). Włodzimierz Ledóchowski's call for cura personalis: Humanist roots and Jesuit distinctiveness in education. *Studia Paedagogica Ignatiana*, 22(4), 123-134.
- Casalini C., Pavur C. (red.) (2016). *Jesuit Pedagogy, 1540–1616: A Reader*, Boston: Institute of Jesuit Sources.
- Chitrakar, K. (2020). *Brave new world*: by A. Huxley, London, Vintage Classics, 2019, 288 pp., US \$20.61 (hardback), ISBN-13 9780099477464.
- Ignatius of Loyola. (2006), *Letters and Instructions*, Boston: Institute of Jesuit Sources

- An Outline of the Spiritual Exercises. (n.d.). Ignatian Spirituality.com. Retrieved January 23, 2022 from <https://www.ignatianspirituality.com/ignatian-prayer/the-spiritual-exercises/an-outline-of-the-spiritual-exercises>
- Costa, C. (2012). Il problema del se nel De Magistro. di San Tommaso. Dialectica maestro-discepolo nell'insegnamento. *Ricerche teologiche: a cura della Società Italiana per la Ricerca Teologica*, 23(1), 179-204.
- Costa, C. (2019). Educare a uno spirito imprenditoriale. La lezione di Marco Aurelio. *Educazione. Giornale di Pedagogia critica*, 8(2).
- Gennari M., *L'Eidos del mondo*, Milano, Bompiani, 2012.
- Gennari M., *Dalla paideia classica alla Bildung divina*, Milano, Bompiani, 2017.
- Hung, G. M, Leung, J. C. S. Cheung, *Responding to children's 'emotion talk': a conversation analysis of a therapeutic encounter between a social worker and two siblings using child-centered play therapy*, «Journal of Social Work Practice», 33(4), (2019), p. 433-445.
- Lacan, J., *Il mio insegnamento e Io parlo ai muri* (2005), Roma, Astrolabio, 2014.
- Nussbaum, M. (1996). Compassion: The basic social emotion. *Social Philosophy and Policy*, 13(1), 27-58.
- Nussbaum, M. (1999). Women and equality: The capabilities approach. *Int'l Lab. Rev.*, 138, 227.
- Nussbaum, M. C. (2003). *Upheavals of thought: The intelligence of emotions*. Cambridge University Press.
- M. Nussbaum. *Not for profit*. Princeton, NJ: Princeton university press, 2012
- Nussbaum, M. C. (2013). *Political emotions*. Harvard University Press.
- O'Malley J.W. (2015). Jesuit Schools and the Humanities Yesterday and Today, „Studies in the Spirituality of Jesuits”, t. 47, nr 1, s. 1-34.
- O'Malley J.W. (2019). How Humanistic is the Jesuit Tradition?: From the 1599 Ratio studiorum to Now, [w:] Jesuit Education 21: Conference Proceedings on the Future of Jesuit Higher Education, red. M.R. Tripole, Philadelphia: St. Joseph's University Press.
- Knowles, M. (2018), Informal adult education, self-direction and andragogy, Retrieved from <http://infed.org/mobi/malcolm-knowles-informal-adult-education-self-direction-and-andragogy>.
- Knowles, M.,(2019), The Adult Learning Theory – Andragogy, Retrieved from <https://elearningindustry.com/the-adult-learning-theory-andragogy-of-malcolm-knowles>.
- Purswell, K. E. (2019). Humanistic Learning Theory in Counselor Education. *Professional Counselor*, 9(4), 358-368.
- Ragusa, A., Caggiano, V., Trigueros Ramos, R., González-Bernal, J. J., Gentil-Gutiérrez, A., Bastos, S. A. M. C.,... & Santamaría-Peláez, M. (2022). High Education and University Teaching and Learning Processes: Soft Skills. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(17), 10699.
- Tampubolon, A., Adha, M., & Ulpa, E. P. (2022). Book Information. Human Values in Education, Rudolf Steiner, Anthroposophic Press. London.(2004). \$22.72, Pages 198. ISBN: 0-88010-544-5. *Jurnal Ilmiah Mimbar Demokrasi*, 21(2), 109-114.
- Paull, J., & Hennig, B. (2020). Rudolf Steiner Education and Waldorf Schools: Centenary

World Maps of the Global Diffusion of” The School of the
Zacher, H., Pearce, L. K., Rooney, D., & McKenna, B. (2014). Leaders’ personal wisdom and leader–member exchange quality: The role of individualized consideration. *Journal of business ethics*, 121(2), 171-187.

Minori vittime di abuso: la relazione educativa d'aiuto nell'infanzia

TOMMASO FRATINI

Ricercatore di Metodi e didattiche delle attività sportive - Università Telematica degli Studi IUL

Corresponding author: t.fratini@iuline.it

Abstract. On the sidelines of a large research project, the article carries out some considerations on minors victims of abuse and maltreatment and on the educational relationship with them. First of all, a typology of abused minors is outlined, ranging from the very serious cases of psychotic breakdown, to the mildest cases in which the emotional dependence on the caregiver is not denied, passing through the cases in which a narcissistic pathology is developed. A typical dynamics of maltreatment is also described in today's parent-child relationship, in which the abuse arises and originates from the parent's inability to respond to the character problem of adaptation to the child's social rules, which arose from an inability of the adult to meet his emotional needs. In the last part, the article explores the theme of the educational relationship of help with these minors, underlining the need of the educator to show the ability to contain the intense suffering of these children and their pathological defenses, at different levels of their problem, to put in place an experience of taking charge that performs a corrective and reparative function of the abuse suffered.

Keywords. minors - abuse - mistreatment - educational relationship - parent-child relationship

1. Premessa

Le motivazioni di questo articolo si collocano in un progetto che l'Università IUL ha improntato con importanti partner sulla formazione degli educatori e degli allenatori sportivi a contatto con minori vittime di abuso e di maltrattamento. La parte fondamentale del progetto verte sull'organizzazione di un corso di formazione per gli operatori. Al centro di questo corso si trova, oltre al chiarimento, la messa a tema e l'esplorazione delle dinamiche di abuso, anche un focus specifico e precipuo sulle competenze affettive e relazionali dell'educatore e sulla relazione educativa tra l'adulto tutore e il minore vittima di abuso e di maltrattamento.

All'interno di questo progetto più vasto, ci si sofferma in questo articolo su alcune caratteristiche della relazione di aiuto con i minori abusati nella prima e nella seconda infanzia.

2. Introduzione clinica

Altrove abbiamo proposto una tipologia di livelli di funzionamento e di strutturazione del carattere infantile in seguito a relazioni di abuso e maltrattamento dentro la famiglia (Fratini, in stampa). Fermo restando che non esistono mai tipi puri e che innumerevoli possono essere i destini individuali e i casi che vengono a delinearci in rapporto alla rielaborazione del trauma nella realtà psichica interna, possiamo riassumere questa tipologia a scopo indicativo, considerandola anche in funzione di modalità di essere della personalità e di stati mentali che possono proporsi o alternarsi vicendevolmente tra di loro all'interno di singoli casi.

Il livello più grave del funzionamento della personalità infantile in seguito a un abuso da parte di un adulto è quello psicotico. A questo stadio abbiamo il caso di bambini in tenera età che presentano già deliri e allucinazioni, nel contesto di una sessualizzazione precoce delle relazioni oggettuali e di una contaminazione di conflitti edipici con dinamiche preedipiche basate su significati pregenitali (Kernberg, 1984; Palacio Espasa *et Al.*, 2003). Detto in altro modo, al di là del lessico psicoanalitico, si tratta di casi estremi di maltrattamento, nei quali l'abuso quasi sempre espletato da un padre o da un patrigno, o da una dubbia figura genitoriale con funzioni paterne, si pone a uno stadio così precoce dello sviluppo nell'infanzia da creare le premesse per un altrettanto precoce grave scompensamento psichico, con la conseguenza del costituirsi di una forte confusione e dello sviluppo di una vita fantasmatica interna altamente traumatizzante, a tal punto da portare al delirio.

Un livello alternativo a quello psicotico risiede nel costituirsi di una precoce personalità narcisistica, che reca in sé i germi del narcisismo maligno (Kernberg, 2004), caratterizzato da una commistione di grandiosità, onnipotenza, perversione e infiltrazione aggressiva delle relazioni oggettuali, insieme a quella che sarà la base di una potenziale condotta futura antisociale. A questo stadio non sappiamo perché certi bambini reagiscono al grave maltrattamento senza sviluppare un esordio delirante, mentre, pur mantenendosi essi aggrappati alla realtà, ciò avviene attraverso una negazione della dipendenza affettiva talmente forte, che riflette l'assenza, nella realtà interna, di figure genitoriali sufficientemente buone, tale da sfociare nelle basi di quella che sarà una grave patologia narcisistica. Qui il trauma dell'abuso è negato e vissuto in una sorta di identificazione con l'aggressore, che porta a sviluppare un'aggressività egosintonica insieme al precoce emergere a livello conscio di fantasie sessuali fortemente perverse già in tenera età.

A uno stadio più evoluto e a una condizione migliore dello sviluppo della personalità infantile, ancorché drammatica, si pongono i casi di bambini che recano in sé l'impronta forte del trauma del maltrattamento subito, senza sconfinare in forme di negazione della dipendenza affettiva. I casi di questi bambini, se presi per tempo, hanno generalmente una prognosi migliore e assai meno infausta. A questo livello non vi è infiltrazione di aggressività nella costituzione di un Sé grandioso patologico, ma l'emergere di quelli che sono i tipici precursori di un disturbo da stress posttraumatico, con il suo peculiare portato sintomatologico costituito da ritiro, angosce persecutorie, precoce depressione, chiusura in sé stessi, pensieri di morte e perdita di fiducia nel futuro. Questo è il caso per così dire emblematico del bambino vittima di maltrattamento, che ha comunque una prognosi più benigna se preso per tempo e adeguatamente trattato. A questo stadio infat-

ti non vi è traccia marcata di quella perversione dei legami interiori (Williams Polacco, 1997), che può rappresentare una resistenza a volte insormontabile per qualsiasi possibilità di aiuto e di intervento.

Una variante, a metà strada tra gli ultimi due casi descritti, si ha nello sviluppo di una personalità masochistica. Rientrano qui alcuni tipici casi di vittime di bullismo. Il trauma dell'umiliazione e del maltrattamento subiti si incista nella personalità nella convinzione di non valere niente, di non essere nessuno e di meritare la violenza subita. Sono questi i casi di passivizzazione, nei quali la fissazione al trauma viene reiterata con la fantasia di un controllo del persecutore interno, assumendo una posizione di masochismo. Molti casi di vittime di atti di bullismo in età evolutiva rientrano in questa fascia. Si tratta di bambini che, di fronte alla violenza subita, non hanno sviluppato un'identificazione con l'aggressore ma una fissazione al ruolo del perseguitato, il cui scenario viene reiterato recitando la parte del ruolo passivo, con la fantasia in tal modo di esercitare un controllo sul persecutore. Questo dà luogo di fatto a una sorta di perversione masochistica precoce, come vedremo meglio poi.

3. Una tipica dinamica di maltrattamento e abuso

C'è una dinamica tipica che emerge da sempre nella storia della famiglia e che è presente, sia pure in forme diverse, anche nella relazione precoce genitore-bambino di oggi. Questa dinamica è data a monte da un'incapacità del genitore di prendersi adeguatamente cura del bambino. Qui l'abuso non scaturisce dalla perversione dell'adulto, dalla volontà di trarre piacere dal maltrattamento del piccolo, ma più semplicemente da una sorta di rappresaglia nell'incapacità di gestire una situazione difficile, che a un certo punto può divenire fuori controllo.

Un concetto di fondo è che il bambino necessita di notevoli cura e dedizione da parte del genitore per crescere compiutamente. Quando il genitore si dimostra incapace di prendersi cura del bambino e di rispondere ai suoi bisogni, automaticamente il bambino può reagire manifestando un comportamento problematico. Nell'infanzia i primi segni di uno sviluppo problematico del carattere sono dati da un'incapacità di conformarsi alle prime regole sociali. Il bambino, in altre parole, rifiuta l'adattamento alla realtà perché è incapace di tollerare la frustrazione e il dolore mentale che tale adattamento comporta, perché inconsciamente non nutre la speranza che, in virtù della relazione genitoriale che vive quotidianamente, possa sperare nel futuro di una vita meritevole di essere vissuta.

L'osservazione dei bambini piccoli ci viene incontro dandoci delle indicazioni lungimiranti. Qui sono gli studi della *Infant Research* (Stern, 1998), ma soprattutto della *Infant observation* (Bick, 1964), nonché della psicoterapia psicoanalitica infantile con pazienti molto piccoli ad averci fornito preziose indicazioni (ad es. Vallino, 2011).

Il bambino piccolo ha di norma una tolleranza della frustrazione molto bassa. Anche se esiste una grande variabilità individuale, anche se vi può essere un temperamento diverso più o meno fragile e vulnerabile, oppure resistente alle frustrazioni della vita, di norma i bambini non sono in grado di tollerare le frustrazioni oltre una certa soglia, anche minima. Ciò di fatto stride con una considerazione opposta: il fatto che bambini disperati possano trovare invece risorse incredibili di fronte alle difficoltà precoci della vita, in virtù di una tempra resiliente (Rutter, 1990; 2011; Bastianoni, 2012) davanti al

duro impatto con la realtà. Ma così non è per altri bambini, che purtroppo sembrano essere la maggior parte.

Per spiegare meglio questo concetto può bastare il riferimento a una mera vignetta clinica. Immaginiamo un bambino di due anni che si trovi da solo con un adulto che in quel momento lo accudisce. Se l'adulto non fa niente per interagire col bambino, per rendersi interessante ai suoi occhi, per sintonizzarsi immediatamente con lui, la conseguenza è che il bambino rapidamente regredirà verso un comportamento disturbato. Il bambino potrà reagire agitandosi, buttando in terra oggetti, cacciandosi nei guai, ad esempio mettendo una mano nella spina della corrente di casa, e non obbedirà all'invocazione dell'adulto di cessare di mettere in atto quel comportamento che è lesivo prima di tutto per l'incolumità del bambino stesso.

Clinicamente possiamo pensare che il bambino sia lasciato solo con sé stesso con la paura di morire e di soccombere alla propria angoscia. L'angoscia è sempre dietro le spalle a portata di mano, e il bambino deve compiere un lavoro psichico per poterla elaborare. Questo lavoro per potere essere portato avanti compiutamente necessita del contributo dell'adulto e del genitore. È in concetto di rêverie di bioniana memoria (Bion, 1962). Il genitore, in modo particolare la madre, coglie il vero significato della richiesta di aiuto del bambino, riconosce la sua angoscia, la contiene, la digerisce, la metabolizza e restituisce al bambino una versione alleggerita di tale angoscia, insieme a qualcosa sul metodo per poterla contenere da solo (Bion, 1962; Ferro, 2002; Vallino, Macciò, 2006). Da qui anche il concetto di contenitore-contenuto (Hinshelwood, 1989), che indica la capacità del bambino di autocontenere una propria angoscia, perché il genitore per lui è in grado per primo di esercitare questa funzione peculiare.

Un altro concetto fondamentale nell'educazione affettiva del bambino e nel suo accudimento è quello di tolleranza del limite. Il bambino deve imparare a tollerare progressivamente limiti e livelli di frustrazione sempre più elevati. Il problema è che all'inizio questa capacità di tolleranza del dolore è molto limitata e il bambino necessita dell'apporto dell'adulto per poterla accettare e contenere.

Per un bambino che usufruisce di una rêverie della madre ben funzionante il problema della tolleranza del limite, così come delle regole di adattamento sociale, non è a ben vedere un grave problema. Il bambino progressivamente si adatta alle regole, sorretto da una fiducia di fondo alla base della sua aspettativa per il futuro. È quando invece le fondamenta della personalità sono meno solide e il bambino è più vulnerabile di fronte all'angoscia che egli tollera molto meno bene i limiti imposti dalla realtà.

Di fronte alla questione della tolleranza del limite vi sono per così dire due scuole di pensiero, due modalità di fronteggiamento di una condizione problematica. Il bambino che si abbandona a un eccesso nell'infrazione delle regole sociali necessita per così dire di essere fermato. Vediamo il caso di un bambino che una mattina chiede patate fritte e gelato a colazione, invece di una sana merenda a base di cereali, frutta e biscotti. Cosa deve fare l'adulto: glieli deve dare, deve accondiscendere alla richiesta del bambino, anche se questa nuoce in un certo senso alla sua salute, specie se il comportamento diventa abitudinario e rituale? Molta parte della partita si gioca evidentemente prima. Un bambino che è accudito positivamente, i cui bisogni emotivi sono soddisfatti a monte e a priori in precedenza non ha grandi difficoltà ad accogliere e tollerare la proibizione dell'adulto. È il bambino che in qualche modo si sente deprivato affettivamente dell'amo-

re dell'adulto, che non possiede questa tolleranza della frustrazione, che alza la posta del gioco in tavola, e impone all'adulto una forzatura nella direzione di un rinforzo dell'onnipotenza e di un allentamento del contatto con la realtà.

L'adulto in questo caso troverà spontaneo proibire al bambino la richiesta. Ne deriva un moto di rabbia e una bizza da parte del bambino, che può sfociare in uno scoppio di pianto. Allora il genitore è costretto suo malgrado a dare al bambino ciò che in quel momento chiede, per non indurre nel bambino una sofferenza troppo elevata, che indebolirà la sua struttura psichica.

I bambini ricettivi apprendono molto presto questa dinamica di rapporto con il genitore. È come se il bambino dicesse all'adulto: «D'accordo, tu non sei in grado di darmi l'amore e il bisogno di cure di cui ho bisogno, ma siccome io sono troppo importante per te chiedo almeno il conforto di questo soddisfacimento sostitutivo, che tu non mi potrai negare».

Ma viene il momento, e questa è la seconda scuola di pensiero per così dire, in cui dei limiti al bambino vanno posti per forza di cose. Questo monito vale anche per l'età adulta. Quando un'altra persona ci impone delle richieste che non possiamo sostenere e che vanno oltre la nostra capacità di sopportazione, nonostante ci sforziamo di soddisfarle, giunge il tempo in cui dobbiamo dire di no. Se questo momento non arriva, l'altra persona si sentirà in diritto di formulare delle richieste sempre più elevate, perché dentro di sé si sentirà in balia di una posizione sadica assunta di sfruttamento richiedente del ruolo dell'altro. Allora dire di no anche bruscamente non sarà solo un modo di recuperare una posizione separata, ma anche una modalità di aiutare l'altro richiamandolo al senso di realtà, e non lasciandolo solo alle prese e in balia dei propri aspetti tirannici, narcisistici, richiedenti e disturbati.

Un caso, dicevamo, si pone come emblematico nel maltrattamento infantile, così come si declina negli odierni scenari genitoriali. Il genitore non è un sadico o uno psicopatico che gode di esercitare una violenza sul bambino. Piuttosto egli reagisce in malo modo a quello che è un peggioramento spontaneo nel funzionamento affettivo del bambino.

Si viene a creare una spirale di rapporto di questo tipo. Il genitore è impotente nell'accudimento del bambino e non soddisfa i suoi bisogni naturali di dipendenza affettiva, ma anche di esplorazione, curiosità per il mondo, gioco e condivisione di esperienze emotive. L'adulto si limita a controllare il bambino, al fatto che questi abbia un comportamento appropriato e non desti problemi. Il bambino reagisce con il pianto e con un disturbo del comportamento, che lo porta a non rispettare le regole di condotta sociale. A questo punto, l'adulto può dimostrarsi disperato e chiedere l'aiuto di un'altra persona, ad esempio una baby sitter, che sappia svolgere questa funzione per il bambino.

Nei casi più disperati e più perturbati l'adulto reagisce invece in altro modo. Perde la pazienza e comincia a picchiare il bambino. Ne scaturisce un pianto disperato del bambino che rinfocola il suo comportamento problema e la sua rabbia verso il genitore. Entrambi sono colti così da un rancore reciproco disperato.

Il genitore si darà allora la spiegazione che il bambino non è buono, non lo ama, e non è meritevole della sua cura e della sua attenzione. Il prezzo da pagare sarà però un grave senso di colpa da parte del genitore, che potrà sfociare in una inevitabile scissione della personalità, per negare il dolore psichico dell'abuso verso il bambino, che il genitore non potrà accettare. Il risultato ultimo sarà un grave peggioramento nel modo di

funzionare del genitore, con problemi nel suo equilibrio emotivo, nel suo funzionamento sul lavoro, e nella cura e nell'accudimento del bambino stesso, che sarà sempre di più un accudimento solo concreto e materiale, completamente svuotato dell'amore di una reale consonanza emotiva.

4. Considerazioni sulla relazione di aiuto nell'infanzia da parte degli educatori con bambini vittime di abuso

I minori vittime di abuso necessitano di un aiuto specialistico che chiama in causa, in molte circostanze, una presa in carico psicoterapeutica e una conoscenza e un supporto riferiti a tutto l'ambiente familiare. In molti casi ciò richiederà il trasferimento e l'affido del bambino a un'altra famiglia.

Gli educatori dei nidi e delle scuole dell'infanzia, così come le baby sitter e altre figure educative di sostegno in diversi ruoli e di differenti tipologie devono tuttavia possedere delle competenze specifiche a contatto con questi minori, dai quali saranno duramente sollecitati nella loro capacità di presa in carico.

Inutile ribadire che un educatore, a maggior ragione a contatto con soggetti vittime di abuso e di maltrattamento già nella tenera età, debba possedere capacità di rêverie e attitudini a farsi carico e a contenere la sofferenza psichica. Quando questi bambini si affacciano alla seconda infanzia spesso il danno di un abuso precoce della loro personalità è già stato compiuto ed essi hanno già eretto difese molto rigide contro la dipendenza affettiva, che renderanno il lavoro con loro particolarmente duro, di una difficoltà di cui l'educatore deve avere consapevolezza, oltre a una particolare preparazione, fermo restando che ogni caso è unico e diverso dagli altri.

I bambini a questa età, nella seconda infanzia, hanno tuttavia spesso risorse straordinarie, e facilmente sono anche in grado di mutare di umore e di mettere in campo sentimenti e parti buone della personalità, se solo incontrano una mente ricettiva che sa dare voce ai loro bisogni inespressi di amore e attaccamento.

Il bambino è di fatto proiettato nel futuro e soffre da un certo punto di vista quando i propri desideri sono frustrati e insoddisfatti. A maggior ragione con i casi di questi minori dovrebbe essere importante stimolare le capacità innate e le potenzialità di gioco simbolico e d'interazione proficua e giocosa con altri bambini.

Cosa succede tuttavia quando il bambino, in virtù del trauma del maltrattamento subito, si rivela non in grado di giocare o d'interagire con altri bambini, sia perché tende all'isolamento, sia perché non ne manifesta il bisogno, oppure si rapporta ai propri coetanei con comportamenti inappropriati di aggressività o addirittura forti sentimenti di invidia, odio, rabbia e violenza.

C'è in questi casi più gravi tutto un lavoro da fare perché l'esperienza del rapporto educativo diventi un'esperienza correttiva di cambiamento e di riparazione del danno avvenuto (Bastianoni, Taurino, 2009; Malacrea, 1998).

Il bambino vittima di abuso precoce è spesso un bambino caratteriale. Le urla, le infrazioni delle regole, i comportamenti strani, bizzarri, inappropriati saranno spesso la norma e un modo per mettere alla prova la capacità di sopportazione del caregiver. In questo contesto dunque ritorna la problematica del senso del limite. Fino a che punto, ci possiamo chiedere, si possono tollerare le infrazioni del limite da parte del bambino, o

invece mettere in chiaro che talune regole non si possono infrangere, a patto di sanzioni automatiche.

Su questo punto bisogna essere chiari. Certe regole non possono essere infrante, ma ciò non a costo di scatenare nel bambino l'emergere di una crisi dirompente, caratterizzata dallo scoppio di rabbia furibonda. In tal caso il bambino andrà assecondato, pena il rischio di un comportamento autodistruttivo che metta in difficoltà il suo equilibrio precario e già provato da un grave lutto ancora da avvicinare ed elaborare.

Con un riferimento alla psicoterapia degli adulti, lo stesso lo possiamo saggiare con i pazienti in psicoanalisi o in psicoterapia. I problemi del paziente derivano spesso dall'incapacità di tollerare un certo limite. Così vale per tutti i comportamenti impulsivi, ma non solo. Il terapeuta potrà non consentire che taluni *acting in* prendano il campo, pena l'interrompersi del trattamento, ma ugualmente dovrà tollerare di consentire al paziente, anche per un tempo prolungato, che molti atteggiamenti problematici persisteranno a lungo, anche se saranno nel trattamento chiariti, spiegati, analizzati nel loro significato.

È importante mettere in luce, ritornando al discorso imbastito all'inizio di questo articolo, che la posizione dell'educatore deve anche riflettere e considerare i diversi livelli di funzionamento del bambino maltrattato.

Con il bambino che deborda nel funzionamento psicotico l'approccio deve essere assai monitorato, seguito in supervisione da una équipe terapeutica, e fondamentalmente diadico, uno a uno tra educatore e bambino. A questo stadio i cambiamenti sono di norma molto lenti, i comportamenti bizzarri e le manifestazioni aggressive la normalità del lavoro quotidiano, che richiederà la capacità di assorbire e metabolizzare quote notevoli di proiezioni.

Analogamente, anche il bambino che ha sviluppato precocemente un Sé grandioso, infiltrato di aggressività, costituisce uno scoglio molto grave e molto duro da un punto di vista educativo e della presa in carico. Questi bambini negano la dipendenza affettiva, è come se dovessero costantemente "mordere la mano" che viene protesa in loro aiuto, tendono molto spesso verso gradi elevati di manipolazione dell'adulto, e possono manifestare atti di vera e propria crudeltà verso altri bambini.

Molti bambini precocemente identificati nel ruolo di bullo nelle dinamiche di prepotenza rispondono a questo profilo caratteriale. È cruciale in tutti questi casi che l'educatore si ponga come presenza amorevole che resiste, senza esserne sopraffatta, alla violenza e all'aggressività del bambino, restituendogli l'immagine di un Sé che può a sua volta tenere testa ai propri aspetti disturbati.

Ritornando al concetto dell'infrazione dell'esperienza del limite, se un adulto non fa notare al bambino quando tale limite viene infranto, il bambino vivrà l'esperienza di essere lasciato solo con le parti di sé che si abbandonano alla deriva, senza che vi sia una presenza amorevole che le contiene.

Occorre distinguere quella che è una posizione del bambino caratterizzata da una fissazione rigida, che implica un muro contro la dipendenza emotiva, da quella che è una strutturazione più mobile, nella quale l'aggressività riflette l'iniziale incompetenza emotiva di entrare in un rapporto. Con questi bambini, nei quali tratti di malignità e aggressività narcisistica convivono con sprazzi e bagliori di tenerezza, la prognosi può essere migliore. Non bisogna stancarsi di provare con questi bambini, di cercare un rapporto in primo luogo diadico, nel quale l'educatore accetta l'impotenza di un rapporto con un

minore che si pone in una posizione di onnipotenza, che tuttavia può rivelare grande fragilità interiore.

Un nodo cruciale si trova anche nella capacità di accendere la luce del desiderio del bambino: cercare, provare e riprovare ambiti e compagni di gioco, attività, modalità di rapporto, che possano accendere e innescare l'interesse del bambino dal punto di vista della sua creatività e vitalità.

Il bambino nel ruolo precoce di bullo è spesso fortemente invidioso di altri bambini, che hanno beneficiato di un'altra esperienza di cure con i genitori e non hanno precocemente vissuto l'esperienza di 'avere ucciso' le parti buone del Sé, in relazione a traumi di intensa portata e violenza subita. Dovrà passare in genere del tempo perché il bambino possa essere consapevole del suo odio verso altri bambini, e forse per un lungo tratto iniziale l'educatore dovrà tollerare questo odio, proteggendo il bambino dal contatto con quei coetanei che hanno il potere di scatenare in lui tali moti di intensa aggressività e invidia.

A uno stadio ancora più evoluto si pone il caso del bambino apertamente traumatizzato, ma che non ha sviluppato, miracolosamente, i tratti di un narcisismo patologico. Donald Meltzer (1978) diceva a proposito di questi minori nell'adolescenza che può essere meraviglioso lavorare con loro. Sfortunatamente anche in questo contesto i casi sono spesso molto più sventurati. Si tratta di bambini precocemente traumatizzati, che sono perseguitati dal rapporto con un persecutore interno, che evoca la dinamica genitoriale che essi hanno subito dentro la famiglia. Questi bambini sono spesso gravemente apatici, abulici, totalmente isolati e incapaci di giocare. Questi tratti evocano quelli del disturbo post-traumatico da stress. È fondamentale tuttavia che questi bambini sperimentino la presa in carico da parte di un educatore che mostri affetto, comprensione, tenerezza, sollecitudine e capacità di cura nei loro confronti.

Sono bambini che si sentono completamente soli, completamente perduti, come se non ci fosse stato nessun adulto significativo in grado di mostrare amore per loro, ma solo una tendenza maligna e psicopatica all'abuso e alla sopraffazione. «Io esisto per qualcuno, anche soltanto per una persona unica?» è la domanda che sembra ritornare nel loro inconscio come un'ossessione.

Per contro possono essere bambini capaci fin da subito di mostrare grande tenerezza e bisogno di un adulto con il quale instaurare una relazione significativa. In essi fortunatamente vi è un maggiore spazio d'investimento affettivo, per via di una minore traccia di quella perversione dei legami che caratterizza la posizione più gravemente narcisistica.

Infine, abbiamo, come accennato, il caso del bambino che sviluppa una patologia di stampo masochistico. Molti bambini vittime di gravi atti di bullismo denotano queste caratteristiche. Sono bambini che, a causa del danno ricevuto e del trauma subito, hanno sviluppato massicci sensi di colpa che essi devono espiare in una dinamica sadomasochistica, nella quale sperimentano un ruolo attivo attraverso l'assumere paradossalmente una posizione passiva in cui vengono di nuovo e cronicamente abusati. È per questo che anche nei casi prepotenze e abusi tra pari si parla ormai nella letteratura scientifica comunemente di bulli-vittime (Menesini, Nocentini, Palladino, 2017), o di vittime che comunque non sembrano nutrire del tutto sentimenti buoni.

È fondamentale che questo tipo di dinamica sia compresa dall'educatore e comunicata per quanto possibile al bambino. È cruciale che il bambino abusato, che imbecca la strada di una posizione masochistica, non abbia a soffrire ulteriori abusi, ma possa

apprendere, a poco a poco, un diverso tipo d'interazione con adulti significativi e coetanei oggetto di potenziali amicizie.

5. Conclusioni

A conclusione, si ribadisce il senso della relazione educativa con il minore vittima di abuso. Deve trattarsi di una relazione educativa correttiva, riparativa (Bastianoni, Taurino, 2009; Malacrea, 1998), nella quale il bambino possa sperimentare i primi passi di una sorta di alfabetizzazione emotiva, che lo faccia uscire dal baratro del trauma e della confusione che ne è derivata (Meltzer, 1973): confusione tra buono e cattivo, tra attivo e passivo, tra affettività sana e precoce perversione sessuale, in virtù dell'abuso subito.

Il passo ulteriore è che il bambino a poco a poco sviluppi sentimenti teneri di affetto, struggimento, senso di colpa, nonché vitalità e volontà di giocare e di coinvolgersi emotivamente con adulti e coetanei.

I cambiamenti all'inizio possono essere molto lenti. Il trauma precoce difficilmente verrà superato in modo indolore. Per elaborarlo sarà necessario un lungo percorso di cambiamento, caratterizzato dall'attraversare l'esperienza della sofferenza psichica di rivivere il trauma; il che comporterà anche la necessità di venire a patti con la propria aggressività in conseguenza maturata e sviluppata.

Solo a distanza di tempo sarà possibile raccogliere i frutti, quando le cose vanno bene, di un lavoro di riparazione che porti alla separatezza dal trascorso traumatico, con una capacità di dimenticare e di portarsi alle spalle, almeno per quanto possibile, traumi di così intensa portata.

Un approccio educativo, informato dai caratteri propri degli approcci terapeutici psicoanalitici, comporta una grande sforzo, che può essere tuttavia abbondantemente ripagato dai significativi frutti che il minore potrà raccogliere nel lungo termine.

Riferimenti bibliografici

- Bastianoni P. (2012), *Processi protettivi rivolti ai neomaggiorenni in uscita dall'accoglienza "fuori famiglia"*, in P. Bastianoni, F. Zullo (a cura di), *Neomaggiorenni e autonomia personale. Resilienza ed emancipazione*, Carocci, Roma.
- Bastianoni P., Taurino A. (2009), *Le comunità per minori: il modello ATG (ambiente terapeutico globale)*, in P. Bastianoni, A. Taurino (a cura di), *Le comunità per minori*, Carocci, Roma.
- Bick E. (1964), *Note sull'osservazione del lattante nell'addestramento psicoanalitico*, tr. it. in AA.VV., *L'osservazione diretta del bambino* (a cura di V. Bonamino e B. Iaccarino), Boringhieri, Torino.
- Bion W.R. (1962), *Apprendere dall'esperienza*, tr. it. Armando, Roma, 1972.
- Cambi F., Ulivieri S. (a cura di) (1992), *Infanzia e violenza. Forme, terapie, interpretazioni*, La Nuova Italia, Firenze.
- Ferro A. (2002), *Fattori di malattia, fattori di guarigione: genesi della sofferenza e cura psicoanalitica*, Raffaello Cortina, Milano.
- Ferro A. (2007), *Evitare le emozioni, vivere le emozioni*, Raffaello Cortina, Milano.

- Fratini T. (in stampa), *Le competenze affettive e relazionali dell'educatore a contatto con minori vittime di abuso e di maltrattamento*, in «Mizar. Costellazioni di pensieri», 17, 2022.
- Hinshelwood R.D. (1989), *Dizionario di psicoanalisi kleiniana*, tr. it. Raffaello Cortina, Milano, 1990.
- Kernberg O.F. (1984), *Disturbi gravi della personalità*, tr. it. Boringhieri, Torino.
- Kernberg O.F. (2004), *Narcisismo, aggressività e autodistruttività nella relazione psicoterapeutica*, tr. it. Raffaello Cortina, Milano, 2006.
- Malacrea M. (1998), *Trauma e riparazione. La cura nell'abuso sessuale all'infanzia*, Raffaello Cortina, Milano.
- Malacrea M. (2018), *Curare i bambini abusati*, Raffaello Cortina, Milano.
- Meltzer D. (1973), *Stati sessuali della mente*, tr. it. Armando, Roma, 1975.
- Meltzer D. (1978), *Teoria psicoanalitica dell'adolescenza*, in «Quaderni di psicoterapia infantile», 1, pp. 15-32.
- Menesini E., Nocentini A., Palladino B.E. (2017), *Prevenire e contrastare il bullismo e cyberbullismo*, Bologna, Il Mulino.
- Palacio Espasa F. (2003), *Depressione di vita, depressione di morte*, tr. it. Raffaello Cortina, 2004.
- Riva M.G. (2017), *Ciò che non può essere detto: il fallimento del 'secolo del bambino'*, in «Education Sciences & Society», 1, pp. 23-36.
- Rutter M. (1990), *Psychosocial Resilience and Protective Mechanism*, in J. Ralf, A. Masten, D. Cicchetti, K.M. Neuchterlein, J. Weintraub (a cura di), *Risk and Protective Factors in the Development of Psychopathology*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 52-66.
- Rutter M. (2011), *Implications of resilience concepts for scientific understanding and for policy/practice*, in «European Child + Adolescent Psychiatry», 20, 1, June 2011, p. 114. 14th International Congress of ESCAP – European Society for Child and Adolescent Psychiatry, 11-15 giugno 2011, Helsinki, Finland. Supplement edited by Programme Committee chaired by R Minderaa and J. Piha.
- Stern D.N. (1998), *Le interazioni madre-bambino*, Raffaello Cortina, Milano.
- Ulivieri Stiozzi S. (2017), *Lessico pedagogico. Violenza sui minori*, in «Education Sciences & Society», 1, pp. 154-161.
- Vallino D. (2011), *Fare psicoanalisi con genitori e bambini*, Borla, Roma.
- Vallino D., Macciò M. (2006²), *Essere neonati. Osservazioni psicoanalitiche*, Borla, Roma.
- Williams Polacco G. (1997), *Paesaggi interni e corpi estranei. Disordini alimentari e altre patologie*, ed. it., Bruno Mondadori, Milano, 1999.

Goethe e la Bildung, tra arte, natura, educazione

MARCO GIOSI

Ordinario di Pedagogia generale e sociale - Università degli Studi di Roma Tre

Corresponding author: marco.giosi@uniroma3.it

Abstract. The article reflects on how the concept of Bildung becomes established during the 19th century and how it is central to Goethe's works, representing the fundamental pivot of human evolution. In particular, it investigates the poetics of the sublime and the forms of Art and Nature as mirrors of the self and the significance of the novel of formation, beginning with the Wilhelm Meister. Goethe, in fact, can be regarded as one of the "fathers" of the coming-of-age novel. These themes are then intertwined with the role of theater, which, together with poetry and drama, represent a means of freely and fully developing the human personality.

Keywords. Bildung - Goethe - Arts and Education - Nature and Education - Bildung Romance

1. L'idea di Bildung

Il Settecento, possiamo dire attraverso una formula, forse troppo esemplificatrice ma emblematica, espressa da Mario Gennari, fu il secolo dell'Illuminismo dominato dalla Dea Ragione che aveva sradicato dall'uomo qualsiasi aspirazione spirituale e mistica: "Si richiede che la nuova *ratio*, trasferisca l'idea di *Bildung* dal piano dell'ideale a quello concreto: vale a dire al livello dell'istruzione e dell'educazione approntate all'interno di strutture formative di tipo istituzionale"¹. L'uomo non è più, quindi, l'immagine di Dio, ma diventa colui che crea una nuova realtà partendo dalle forze raziocinanti che lo contraddistinguono, dando vita ad una cultura che si riduce ad essere un sinonimo di civilizzazione. Ciò impone all'uomo di assumere nei confronti della società un ruolo puramente produttivo e funzionale, riducendosi ad essere una sorta di ingranaggio all'interno di un sistema inteso alla stregua di una macchina. L'idealismo, per parte sua, e in modo decisivo con il pensiero di Hegel, s'imporrà come la risposta più radicale al concetto di Illuminismo, ma condurrà la categoria della *Bildung* molto lontano dal misticismo metafisico delle sue origini².

Nell'Ottocento il concetto di *Bildung* si afferma in risposta alle difficoltà connesse al trovare un equilibrio tra la razionalità che la governa e il sentimento che la innalza; si tratta, quindi, di una disposizione interiore che richiede all'uomo la volontà di agire concretamente su sé stesso "domando" i propri desideri. Non ha più nulla a che fare con il concetto di *Kultur*, che viene percepito come essenzialmente statico e inteso come un

¹ M.Gennari, *La storia della Bildung*, Ed. La Scuola, Brescia, 1995, p. 83.

² Ibidem, p. 84.

insieme di valori estrinseci e convenzionali: “L’affermarsi della parola *Bildung* richiama, piuttosto, l’antica tradizione mistica per la quale l’uomo sarebbe portatore nella propria anima dell’immagine (*Bild*) di Dio, secondo la quale è creato e deve svilupparla in sé”³. Il concetto di *Bildung* implica, dunque, una partecipazione intima, essendo soprattutto un atteggiamento e una condizione spirituale, quella di chi non impara per ottenere semplicemente un sapere o per far qualcosa del proprio sapere, ma per autoformarsi trasformarsi. È, in una parola, auto-educazione dell’uomo. Scriveva, infatti, Wilhelm von Humboldt: “Quando nella nostra lingua parliamo di *Bildung*, intendiamo con questo termine qualcosa di più ampio e insieme più intimo, cioè quella peculiare disposizione spirituale che la conoscenza e il sentimento, intesi come atto di tutto lo spirito e di tutta la moralità, producono sulla sensibilità e sul carattere”⁴. Il concetto di razionalità non viene abbandonato, ma questa ragione deve essere utilizzata dall’uomo per indagare i misteri della Natura e connettersi ad essa attraverso un continuo lavoro interiore. È questo il tema pedagogico dominante del romanticismo tedesco che tende alla formazione di un ideale di uomo completo, capace di far convivere dentro di sé una personalità armonica che non si preclude né il sentimento, né la ragione, ma che, coscientemente, riesce a governare i moti che sostanziano la sua personalità. E non è un caso che, contemporaneamente allo spirito romantico, ritorni in auge il mito della Grecia antica come sintesi di quell’equilibrio tanto agognato, al fine di superare la lotta interiore dello *Sturm und Drang* che non poteva che risolversi in tragedia.

Il tema pedagogico della *Bildung*, centrale nell’opera di Goethe, diventa, possiamo affermare, il perno fondamentale dell’evoluzione umana intesa come processo di sintesi volto alla realizzazione dell’ “uomo onnilaterale”: un uomo che è chiamato ad affinare la sua capacità di apprendere dalla vita stessa in tutte le sue manifestazioni. Goethe, in *Poesia e verità*, si interroga su quale possa essere il senso della storia per colui che, vivendo nel momento storico presente, contempi l’infinita pienezza delle forme. Accogliendo in sé anche altre forme di umanità, non solleva (egli si chiede) forse su un piano più alto la storia?⁵ Mentre, finora, ogni tipo di umanità odiava, combatteva o dimenticava l’altro, è tempo ormai che subentri la capacità di comprendere tutti, di immedesimarsi in essi, di coglierli nella loro profondità. Ma questo è appunto uno dei possibili modi per dilatare l’esistenza umana e sollevarla su di un piano più alto, facendo sì che la grandezza e verità di ogni forma di umanità già vissuta diventi parte, per un atto di immedesimazione, della propria vita, delle proprie aspirazioni, e concorrere ad attuare tutte le possibilità della vita totale, anche in quelle condizioni che non siano specifiche delle possibilità stesse. *Bildung* significa, quindi, risentire, rivivere, fare proprie in sé stessi tutte queste forme, ed è ciò che rende l’uomo più umano, perché così egli accoglie in sé stesso tutta l’umanità nella sua pienezza. Penetra, attraverso la singola epoca, attraverso questo punto cardinale, nella totalità della storia, rivivendola, mediante un ideale di cultura, in sé stesso. In tal modo, al tempo di Goethe, l’eredità classica e cristiana veniva ri-assimilata in maniera del tutto nuova entro una profonda trasformazione.

³ H.G. Gadamer, *Verità e metodo*, Bompiani, Milano, 1983, p.21.

⁴ W.von Humboldt, *Scritti filosofici*, UTET, Torino, 2007, p.330.

⁵ W. Goethe, *Dalla mia vita. Poesia e verità*, Einaudi, Torino, 2019, p. 55.

2. Le forme dell' Arte e della Natura, specchi dell' io

Una delle matrici maggiormente decisive ai fini della formazione del clima culturale entro il quale maturò la riflessione estetica di Goethe, ma già anche di Schiller e, in generale, del movimento dello *Sturm und Drang*, fu costituita dalla poetica del sublime, diffusasi in Europa e in Germania a seguito della interpretazione offertane da Edmund Burke (oltre che, poi, da Kant), con la sua opera *Philosophical Enquiry into the origin of our ideas of the Sublime anche the Beautiful* (1756), e particolarmente presente, ad esempio, nelle liriche di un poeta quale Klopstock⁶. La categoria del sublime recava in sé l'idea che l'uomo, di fronte alla grandiosità, spesso terribile, dello spettacolo proprio della natura potesse, tuttavia, grazie all'esercizio delle proprie facoltà razionali, vincere la fascinazione di tale orrore provocato dalla natura, fino a raggiungere una sorta di dominio nei confronti di essa. Il giovane Goethe, in alcune liriche quali *Il canto del viandante nella tempesta* (*Wandrer's sturmlied*) del 1772, oppure il *Canto a Maometto* (*Mahomets-Gesang*) nel 1774, sottolineava la forza demiurgica del genio poetico, capace di creare in analogia o sintonia con la forza stessa della natura, quasi fondendosi con essa. E si pensi a un celebre verso del *Ganimede* (*Ganymed*), rivolto alle nubi del cielo: "Nel vostro grembo, in alto, lassù, abbracciare abbracciato"⁷. Tale stato di estasi vitalistica (che troviamo espresso anche nell'inno *Prometheus* del 1774), in virtù della quale l'individuo coglieva il sentimento stesso del proprio esistere in piena sintonia con la totalità cosmica della natura, lo proiettava verso una condizione nella quale poter quasi racchiudere il senso dell'infinito entro il proprio animo. E ne *I dolori del giovane Werther* (*Die leiden des jungen Werthers*), del 1774, si protrae tale sentimento panico della natura nella forma epistolare ma quasi del tutto improntata al monologo, attraverso la quale l'io del protagonista ricerca la ragione più vera e autentica del proprio esistere in una fusione con il tutto cosmico. Ma, come è stato sovente sottolineato, tale progetto esistenziale fallisce in maniera tragica, culminando nel suicidio del giovane protagonista, incapace di tenere assieme e conciliare il senso panico della natura con l'amore verso la sua amata Lotte⁸. In verità, nel *Werther* goethiano il vitalismo sturmeriano, che contrassegna una parte cospicua della produzione poetica e filosofica del periodo, giunge ad una sorta di implosione, generando una sorta di nichilismo frammisto ad una fascinazione per la morte e l'annientamento di sé. Emerge, infatti, quello che sarà uno dei nodi cruciali di tutta la riflessione filosofico-poetica del periodo romantico, ossia l'impossibilità di conciliare in maniera armonica e compiuta la propria individualità espansa con una natura cieca, al contempo generatrice di vita e di distruzione⁹. Questo titanismo prometeico costituisce una delle "figure" più emblematiche del primo Romanticismo, che lo stesso Goethe mostrerà di superare già a partire dai suoi cosiddetti inni classici tra i quali, ad esempio, il *Canto degli spiriti sopra le acque* (*Gesang der Geister ber den Wassern*) del 1779 e *Limiti dell'umano* (*Grenzen der Menschheit*), composto nel 1781. In queste liriche si avverte, in Goethe, una nuova sensibilità verso la dimensione della natura, contraddistinta da uno

⁶ Vedi L. Mittner, *Storia della letteratura tedesca. Dal Pietismo al Romanticismo*, Einaudi, Torino, 1983, vol 2, tomo primo, p. 112.

⁷ J.W. Goethe, *Tutte le poesie*, Mondadori, Milano, 1997, 2 voll., p. 137 (volume secondo).

⁸ T. Mann, *Dialogo con Goethe*, Mondadori, Milano, 1964, p. 89.

⁹ Vedi, su tale punto, G. Lukàcs, *Goethe e il suo tempo*, Einaudi, Torino, 1979, p. 140.

spirito di meditazione e di accettazione dei limiti del proprio io di fronte a un divenire naturale rispetto al quale l'uomo stesso sembra porsi in ascolto: "Anima dell'uomo, come somigli all'acqua! Destino dell'uomo, come somigli al vento!"¹⁰. Si colgono quegli elementi di mutamento e ripensamento si manifesteranno all'interno della poetica classicista goethiana, all'insegna, tra le altre cose, di quella rinuncia (*Entsagung*) che, ad esempio, già cogliamo nel passaggio dalla prima stesura del *Meister*, ossia *La vocazione teatrale*, alla seconda, *Gli anni dell'apprendistato*, sensibilmente modificata rispetto alla prima proprio in relazione alla concezione della vita estetica come ideale-guida del proprio progetto di esistenza. Quella rinuncia che siconcretizzava nella scelta di limitare la volontà di espansione geniale dell'io estetico, volto ad un impossibile attingimento di un ideale di bellezza fusionale relativo al rapporto con la totalità della natura, in favore di un diverso proiettarsi dell'io, delle sue energie creatrici, verso la sfera della socialità dei rapporti e delle relazioni umani, a prezzo di un sacrificio di sé e delle proprie pretese di estetizzazione integrale del vissuto. "Natura! Noi siamo da lei circondati e abbracciati, incapaci di uscire da lei e di penetrarla più a fondo. Viviamo in mezzo a lei e le siamo estranei. ella parla incessantemente con noi e non ci rivela il suo segreto. Agiamo costantemente su di lei e tuttavia, su di lei, non abbiamo alcun potere"¹¹. Il perseguimento di un equilibrio, quanto mai arduo, tra una forma di esistenza estetica ed una improntata, invece, alla vita sociale, recava in sé la rinuncia alla concezione dell'arte quale veicolo di una totale trasfigurazione della realtà e della vita. In questo senso, sia il primo viaggio in Italia di Goethe, sfociato nell'omonima opera, sia l'interesse manifestato dal poeta verso l'osservazione scientifica delle piante e di altri fenomeni naturalidovevano, in qualche misura, rappresentare un preludio rispetto ad una differente considerazione del rapporto tra l'io e il suo impulso creatore, da un lato, e la dinamica del divenire naturale, dall'altro.

Al centro della riflessione pedagogica di Goethe, si pone, dunque, la questione della forma. Una forma (*Bildung*), che è studiata, analizzata ed elaborata, da Goethe, soprattutto alla luce della dimensione della scienza e di quella costituita dall'arte. Il primo termine di confronto, ossia, quello costituito dalla scienza, lo pone a contatto con la dimensione della natura, luogo produttore di forme per definizione, ma non certo concepito come elemento esterno rispetto al mondo spirituale umano. La natura e la storia dello spirito, infatti, gli appaiono come una cosa sola, come l'uno e il tutto. Egli osserva la natura nelle pietre, nelle piante, negli animali, nelle nuvole, nei colori. Da ogni parte sembra mostrarsi a lui, se così possiamo dire, il segreto della formazione, della formazione/ trasformazione della natura, ed ovunque egli sembra scorgere il problema della morfologia, cioè del sistema delle forme che comprende anche la formazione umana, poiché in tutta la natura organica egli vede un'immagine dell'uomo, quale espressione suprema. La scienza della natura possiede, per Goethe, questo valore: essa educa chi la coltiva, conducendolo a scoprire la verità della natura entro sé stesso. Ciò risulta chiaramente nell' "Introduzione" ai suoi scritti morfologici di botanica: "Una duplice infinità si discopre all'uomo, quando serve la natura con interesse vivo negli oggetti, la molteplicità del loro essere, del loro divenire, dei loro rapporti. In sé stesso, la possibilità di un

¹⁰ J.W. Goethe, *Tutte le poesie*, op. cit., p. 154, vol.

¹¹ J. W. Goethe, *Poesia e verità*, op. cit., p. 225.

infinito processo educativo, in quanto gli rende la sua sensibilità e il suo giudizio capaci di sempre nuove forme di acquisizione di reazione¹². Ma già nella *Introduzione de La Metamorfosi delle Piante*, Goethe scrive: “Per indicare il complesso dell’esistenza di un essere reale, il tedesco si serve della parola *Gestalt*, forma; termine dal quale si astrae ciò che è mobile, e si ritiene stabilito, concluso e fissato nei suoi caratteri, un tutto unico. Ora, se esaminiamo le forme esistenti, ma in particolare modo le organiche, ci accorgiamo che in esse non vi è mai il nulla di immobile, di fisso, di concluso, ma ogni cosa ondeggia in continuo moto. Perciò il tedesco si serve opportunamente della parola *Bildung*, formazione, per indicare sia ciò che è già prodotto, sia ciò che sta producendosi. Il già formato viene subito ritrasformato; e noi, se vogliamo acquisire una percezione vivente della natura, dobbiamo mantenerci mobili e plastici, seguendo l’esempio che essa ci dà¹³. Secondo questo concetto, possiamo dunque smembrare un cadavere ma non un essere vivente poiché, nell’essere vivente, tutto collabora alla manifestazione di ciò che è possibile sperimentare con i sensi. Le forze spirituali che collaborano alla costituzione dell’essere umano (ma di tutti gli esseri organici) non possono essere analizzate separatamente e, se si vuole davvero conoscere ciò che accade ad un organismo in vita, è necessario, secondo Goethe, cogliere l’idea formatrice che sta alla base di ogni manifestazione vivente. Il tema della morfologia viene espressamente indicato col termine formazione: il formato, senza sosta, subisce sempre nuove trasformazioni e, se vogliamo contribuire in qualche modo all’intuizione della natura, dobbiamo conservare noi quella mobilità ed utilità con cui la natura stessa si palesa ai nostri occhi. In un saggio breve del 1823, *Sui vantaggi di una parola densa di significato*, Goethe afferma che: “L’uomo conosce sé stesso solo in quanto conosce il mondo, di cui acquista coscienza entro di sé, come l’acquista di sé nel mondo. Ogni nuovo oggetto, quando è attentamente osservato, fa nascere in noi un organo nuovo, crea in noi qualcosa che gli corrisponde¹⁴. Essenzialmente, è in questa prospettiva che ci è dato di intendere la concezione di Goethe come educazione, quale egli la concepì e quale la rappresentò in *Poesia e verità* e nel *Viaggio in Italia*. Ma le stesse forze e leggi che Goethe trova nella natura e rende cruciali per la sua formazione interiore, sono attive anche nell’arte: l’artista è un creatore, proprio alla stregua dello spirito universale, e perciò penetra nel cuore dell’universo; ad entrambi nulla è celato. Ma, mentre lo spirito universale ha il compito di custodire segreti, spetta all’artista rivelarli. L’opera d’arte è creazione che in egual misura utilizza le forze della natura e della ragione, ed è perciò comprensibile all’uomo. L’arte è la chiave per penetrare nella natura. Questa correlazione apparve a Goethe in tutta la sua chiarezza durante il suo viaggio in Italia. Arte e natura, secondo quanto emerge dagli scritti relativi a quel primo viaggio, si illuminano a vicenda e conducono chi le coltiva alla suprema beatitudine, alla rinascita, ad una vita nuova: “Circondato dalle antiche statue, l’uomo si sente immerso in una più viva corrente di vita naturale: egli scopre l’infinita vanità delle forme umane e divine perciò capace di legarsi all’uomo nella più pura essenza, di farsi egli stesso, così contemplando, più vivamente e puramente umano. Questa è la vera educazione di ogni

¹² J.W. Goethe, *La metamorfosi delle piante*, Ugo Guanda, Milano, 2017, p. 41.

¹³ *Ibidem*, p. 43.

¹⁴ J. W. Goethe, *Poesia e verità*, op. cit., p. 165.

nostro pensiero”¹⁵. Come ha scritto Gennari: “Leggendo il diario e le lettere del *Viaggio in Italia* si ha la diffusa impressione che l'autore trascriva note e pensieri come illuminato da una sorta di pedagogia del viaggio”¹⁶. Il *Viaggio in Italia* è esso stesso un romanzo di formazione senza propriamente esserlo. Goethe non parte con un obiettivo ben determinato, non sa quanto temposterà lontano e non si è posto un fine utilitaristico. L'oggetto del suo vagare è la ricerca incessante che lo porterà, dopo tante fatiche, a quel sentimento di serenità e di equilibrio che potrà trovare solo nel ricongiungimento con le forze spirituali della Natura. Non c'è nulla di più efficace del tema del Viaggio per raccontare la ricerca, la curiosità e la sempre rinnovata sete di conoscenza che porta a un continuo cambio di prospettiva. Il cambiamento di prospettiva è un altro tema educativo importante che spinge e sollecita l'essere umano a guardare al mondo in modo plurivoco.

3. Il romanzo di formazione e la Bildung: il Wilhelm Meister.

Ma vi è un altro significativo elemento sul quale intendiamo focalizzare la nostra analisi, ai fini del tema portante del nostro contributo, e riguarda la dimensione formativa della letteratura. Il romanzo di formazione, in particolare, di cui Goethe può essere considerato uno dei “padri”, si offre a noi come la forma simbolica della modernità, a partire dal fatto che esso stesso, nella sua struttura e articolazione, viene a definirsi attraverso caratteri di processualità, di mobilità, ora psichica ora sociale, di irrequietezza, aggiungiamo, elementi tipici di una nuova epoca segnata e modellata proprio sui ritmi di produzione della Rivoluzione Industriale ai suoi inizi, come pure su di un principio di progresso e su un movimento di trasformazione sociale costante e ininterrotto¹⁷. La stessa vita quotidiana e la struttura temporale che la caratterizza, appaiono scandite e modellate sui tempi della produzione e del lavoro. Ma, oltre a ciò, il tempo del romanzo, il suo dinamismo metamorfico improntato ad una estetica della sensorialità, costituisce il riflesso di una mobilità dei vissuti, della sfera psichica, che è propria della gioventù. Come ha scritto Moretti, già col *Wilhelm Meister* goethiano l'apprendistato non è più il lento e prevedibile cammino verso il lavoro svolto dal proprio padre, ma l'incerta esplorazione dello spazio sociale, all'insegna, non a caso, del viaggio, dell'avventura, del vagabondare, della bohème, etc.¹⁸. Ad alimentare tale condizione contribuisce la nascente urbanizzazione e la vita nelle città, di cui la Parigi descritta da Baudelaire costituisce, forse, il primo significativo esempio. Gli stessi confini tra le classi sociali, in particolare tra la borghesia in ascesa ormai avanzata e inarrestabile e il ceto aristocratico dell' Ancient Regime, si allentano progressivamente, all'insegna di una permeabilità e contaminazione economico-sociale che spezza il tradizionale sistema piramidale di ceti, aprendo spazi di ascesa socio-economica sempre più ampi, sia pure sempre riferiti al ceto borghese, nelle sue differenti articolazioni. Se, in precedenza, nascere in una determinata

¹⁵ J. W. Goethe, *Viaggio in Italia 1786-88*, Rizzoli, Milano, 1991, pp. 456-457.

¹⁶ M. Gennari, *La storia della Bildung*, op. cit., p.92

¹⁷ Sul romanzo di formazione, in generale, vedi: M. Bachtin, *Il romanzo di formazione e il suo significato nella storia del realismo*, in M. Bachtin, *L'autore e l'eroe*, Einaudi, Torino, 1988; F. Moretti, *La cultura del romanzo*, Einaudi, Torino, 1995; H. Marcuse, *Il romanzo dell'artista nella letteratura tedesca*, Einaudi, Torino, 1971; G. Lukàcs, *Teoria del romanzo*, Mondadori, Milano, 1975.

¹⁸ F. Moretti, *La cultura del romanzo*, Einaudi, Torino, 1995, p. 21.

classe significava avere un destino sociale segnato e già deciso, ora, per gli appartenenti ai nuovi ceti in ascesa, possono aprirsi percorsi e possibilità di mutamento dei propri destini. Gli esempi testimoniati dai romanzi della Austen, della Eliot, di Balzac e Stendhal, confermano quanto osservato. Ma, ancora, proprio il disporsi e il definirsi di questa nuova prospettiva del divenire socio-economico-culturale suscita aspettative, passioni e desideri, innescando anche una dinamicità e una mobilità delle proprie intime tensioni vitali e progettuali, proprie della vita interiore, che viene a ricevere incessanti stimoli proprio dal metamorfico divenire esterno. Ecco, quindi, il senso dell'affermazione di Cassirer, poi ripresa da Panofsky, riguardo all'essere, il romanzo di formazione, "la forma simbolica della Modernità"¹⁹. La Modernità come rivoluzione del tempo e dello spazio, come riabilitazione della contingenza dell'accadere (psichico, sociale, storico), come distruzione creatrice, etc. Ed è, quindi, nel *Bildungsroman* che il concetto di *Bildung* trova il suo corrispettivo letterario.

Il tema della formazione, come detto, è al cuore di tutta l'attività e la riflessione di Goethe, sia in ambito poetico-letterario che nella sua produzione saggistica. Costante è il suo voler indagare quelle che sono i meccanismi di formazione e trasformazione, ora nel campo della natura ora della storia, all'interno di una dialettica tra vita e forma. Ben sappiamo come il tema della "morfologia", lo studio delle "forme" e dei processi di formatività fosse al centro degli interessi goethiani già negli anni di formazione, sviluppandosi poi ulteriormente, dalla botanica all'anatomia comparata, dalla mineralogia alla geologia fino alla teoria sulla percezione dei colori e via dicendo²⁰. Un interesse rivolto, possiamo dire, ad un ben più ampio "sistema delle forme" (*Bildungslehre*), che ricomprendeva natura e storia, scienza e filosofia²¹, estendendosi fino alle stesse forme culturali e, soprattutto, alla stessa formazione umana: "Nel processo dell'arte, della scienza e della filosofia si possono trovare perciò diversi tentativi di creare e sviluppare una disciplina che noi vorremmo chiamare Morfologia"²². Ma le stesse forze o leggi che Goethe cercava e trovava nel mondo della natura (e che contribuivano alla sua stessa formazione interiore) erano attive anche nell'arte, che egli considerava come la "chiave" per penetrare nella natura stessa²³. Lo stesso criterio adottato, per esempio, nell'osservazione delle piante, egli lo adotta durante il suo soggiorno in Italia e a Roma quando, di fronte all'infinita varietà delle forme umane di cui le opere d'arte dell'antichità greco-ellenistica-romana costituivano la tangibile testimonianza, egli espresse in maniera già lucida e consapevole la sua idea di educazione dell'uomo attraverso la fruizione delle forme artistiche come recanti in sé, per l'appunto, veri e propri "modi di formazione" o principi di formatività²⁴. La forma dunque, non solo come "opera" statica (sia essa opera della natura o opera d'arte e umana), bensì come "attività modellatrice" a sua volta. E dunque è anche attraverso lo studio delle stesse "forme viventi", basato tanto sulla intuizione che sulla riflessione, che Goethe procedette oltre il meccanicismo atomista

¹⁹ E. Cassirer, *Simbolo, Mito, Cultura*, Laterza, Roma-Bari, 1989, p. 77; vedi anche E. Panofsky, *La prospettiva come "forma simbolica"*, Feltrinelli, Milano, 1979, p. 47.

²⁰ Vedi F. Gundolf, *Goethe, Il Mulino*, Bologna, 1980, p. 122.

²¹ *Ibidem*, p. 67.

²² J.W. Goethe J.W., *Scienza e natura*, Bari, Laterza, 1952, pp.126-127

²³ *Ibidem*, p. 133

²⁴ Goethe J. W., *Ibidem*, p. 137.

della scienza del suo tempo, all'interno di una visione globale, organica e trasformativa della natura, almeno negli aspetti che sfuggivano alla ricerca analitica²⁵. Certamente il tema del rapporto tra "vita" e "forma", che anima in realtà non solo Goethe ma buona parte del dibattito filosofico, estetico e scientifico tra Sette e Ottocento costituisce, anche, un tema pedagogico per definizione, riconducibile alla sfera della *Bildung*, ossia quel principio che anima la dinamica conoscitiva delle metamorfosi che attraversano il *Wilhelm Meister*. La peculiarità di questo romanzo, in particolare nella prima versione: *La missione o vocazione teatrale di Wilhelm Meister*, risiede nel porre al centro della vicenda trattata una questione educativa per molti aspetti nuova, concernente la formazione del soggetto ispirata da una vocazione estetica. Goethe, come sappiamo, ha realizzato ben tre versioni del *Wilhelm Meister: La missione teatrale* (iniziata nel 1777 e interrotta nel 1785), *Gli anni di apprendistato* (scritto tra il maggio 1794 e l'estate 1796) e infine *Gli anni di peregrinazione* (1829), anche se l'opera che ha poi acquisito importanza e influenza è stata la seconda, *Gli anni di apprendistato*²⁶, testo-chiave di quel genere letterario definito, per convenzione, *Bildungsroman*. Per quanto riguarda *La missione teatrale*, ricordiamo che essa non fu mai pubblicata da Goethe e che soltanto nel 1911, attraverso una serie di fortunate vicende, si giunse al ritrovamento e alla pubblicazione di questo romanzo non finito e creduto perduto, inaugurando un'ulteriore "rilettura" non soltanto del romanzo ufficiale, ma di tutta la stagione weimariana del poeta tedesco. La concezione e primo tentativo di stesura è del 1777. Nel 1785 erano già terminati i primi sei libri del romanzo *La missione di Guglielmo Meister*. La prima redazione, ossia *La missione*, concepita e svolta nello spirito del giovane Goethe, è incentrata sul rapporto tra la figura del giovane artista (Wilhelm) con il mondo borghese o, per meglio dire, sulla persona di un protagonista insofferente verso le angustie prosaiche del mondo borghese. Goethe dice del suo eroe: "Il palcoscenico non doveva diventare per lui la sorgente della salute? Non vi poteva ammirare quasi *in nuce* il mondo e, come in uno specchio, tutto ciò che sentiva, le sue gesta future, le figure dei suoi amici e fratelli e degli eroi, le magnificenze della natura, comodamente, con ogni tempo, stando al coperto?"²⁷. Ma, in verità, il problema si estende ai rapporti della formazione umanistica di tutta la personalità col mondo della società borghese. Il protagonista, nel decidere di darsi completamente al teatro, pone il problema nei seguenti termini: "Che cosa mi giova fabbricare dell'ottimo ferro se nel mio intimo io sono pieno di magagne? E che cosa mi giova mettere in ordine un potere se in me tutto è in disordine?"²⁸. E così l'idea che nelle condizioni della società allora

²⁵ Più di uno studioso ha, del resto, sottolineato come in Goethe l'interesse scientifico e sperimentale convivesse con una matrice di tipo alchemico-ermetica, frutto anche della approfondita conoscenza della tradizione neoplatonica di pensiero confluita, ad esempio, in quel filone di teosofia della natura che aveva in Jakob Boehme un emblematico rappresentante. Su questo punto, in particolare, vedi M. Cometa, *L'età di Goethe*, Carocci, Roma, 2006, peraltro da noi precedentemente citato.

²⁶ Cfr. la *Gedenkausgabe der Werke, Briefe und Gespräche*, a cura di E. Beutler, Zürich 1949; *Wilhelm Meisters Wanderjahre e Wilhelm Meisters theatralische Sendung* (vol. 8); *Wilhelm Meisters Lehrjahre* (vol. 7). Per quest'ultimo cfr. anche l'edizione commentata da E. Trunz nella *Hamburger Ausgabe in 14 Bänden*, Hamburg 1949, e successive edizioni, voi. VII. Per le traduzioni italiane: J.W. Goethe, *Wilhelm Meister. Gli anni dell'apprendistato*, tr. di E. Castellani e A. Rho, Milano 1976; J. W. Goethe, *Wilhelm Meister. La vocazione teatrale*, tr. di M. Bignami, Milano 1976.

²⁷ J. W. Goethe, *La missione teatrale di Wilhelm Meister* (a cura di I.A. Chiusano), Rizzoli, Milano, 1997, pp. 43-44.

²⁸ Ivi, p. 48.

soltanto il teatro offrisse la possibilità di sviluppare tutte le sue capacità, lo spinge a prendere la sua decisione. Il teatro, la poesia drammatica, sono quindi soltanto il mezzo per sviluppare liberamente e completamente la sua personalità umana. Ed è il teatro, appunto, il grandetema della giovinezza dell'autore e sono le esperienze di vita teatrale compiute dal protagonista adare a *La missione teatrale* quel carattere di verità e di unità che, a giudizio concorde, tenderà unpo' a perdersi ne *Gli anni di apprendistato*. La prima e più complessa esperienza è quella del teatro delle marionette, che l'eroe bambino, figlio di un commerciante e cresciuto in una città media dell'Impero, sperimenta sotto le forme di un dono ricevuto dalla nonna materna in una mitica sera di Natale; una rievocazione struggente nella quale l'autore gioca con i propri ricordi in modo assai più suggestivo di quanto non farà in più noti passi autobiografici. Sullo sfondo di rapporti familiaritensi, il piccolo sipario, la scena e le marionette spalancano al ragazzo un sogno di fuga dalle pareti domestiche, un'altra dimensione di vita e un'avventura della fantasia fuori dal piccolo mondo del padre, che vive operoso e infelice nel suo grigio universo contabile.

Ed è con un'ampia citazione, che descrive proprio il passaggio da noi appena indicato, che intendiamo concludere il presente contributo: "Se Guglielmo la prima volta aveva provato la gioia della sorpresa e dello stupore, la seconda conobbe quella di un'attenta ricerca. Ormai volevarendersi conto di come le cose si svolgevano. Che le marionette non parlassero da sole, se n'era già reso conto la prima volta; e nessuno poteva fargli credere che da sole si muovessero. Ma anche ammettendo questo, perché tutto riuscisse così naturale, perché le marionette dessero proprio l'impressione di parlare e di muoversi da sole, perché lo spettacolo fosse così piacevole e dove potessero essere le persone e le luci, tutto questo per lui era un mistero che lo agitava, tanto più in quanto desiderava allo stesso tempo essere ammaliato ed ammaliare, avere, insieme, le maninascoste negli ingranaggi del gioco e godere, al pari degli altri bambini, le gioie dello spettacolo. La rappresentazione volgeva alla fine e stava per cominciare il balletto, quand'egli tentò di soppiatto di avvicinarsi alla tenda. Al calar del sipario e mentre gli altri erano distratti, da certi rumori che provenivano dall'interno capi che si stava mettendo a posto qualcosa; sollevò il lembo inferiore del tappeto e sbirciò tra le gambe del tavolino. Una domestica se ne accorse e lo tirò indietro; ma Guglielmo era già riuscito a vedere che stavano riponendo in un cassettoncino amici e nemici, Sani e Golia, mori e nani, il che diede nuovo alimento alla sua curiosità, solo per metà soddisfatta. Come a una certa età nei bambini si risveglia la curiosità per il mistero del sesso e i loro sguardi, penetrando attraverso i veli che tale mistero nascondono creano nella loro natura meravigliosi mutamenti, così Guglielmo dopo questa scoperta subì una trasformazione: divenne ad un tempo più tranquillo più irrequieto, intuì di aver appreso qualche cosa e proprio per questo sentì che non sapeva nulla"²⁹.

²⁹ Ivi, pp. 25-26.

Realization of the “Care in Education” Concept in Relations with Children and Teaching Staff During the Implementation of the “Writing for Inclusion” Project¹

IRYNA KOHUT

Associate Professor of Psychology – University of Poltava (Ukraine)

Corresponding author:

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 Project KA2 – WIN: Writing For Inclusion – dedicated to school inclusion and the use of alternative teaching methodologies such as Digital Storytelling. Starting from a survey on the theme of educational care from a theoretical and pedagogical point of view, the article focuses - in the central parts - on the activities carried out with the students and teachers at the European primary schools involved. The article highlighted the social, as well as educational and cultural implications of the research work carried out by the educational and university institutions involved, with a broad theoretical-methodological reflection which will close, in the coming months, with the assessment of the project itself.

Keywords. Education - Care - Inclusion - Erasmus Project - Storytelling - School

1. On Care...

Educational Care is a pedagogical topic that has been much discussed for years. The studies and reflections that go in this direction are many and just as many authors who have made an important contribution to the international debate.

Over time, publications on this topic have proliferated, but, above all, today the number of educational research projects that have placed the category of Care at the center of their epistemology and methodology has increased: both as a scientific focus and as a driving force for develop good inclusion practices.

We are going through a hyper-complex historical moment, marked by dramatic

¹ “On Care” is written by Rossella Certini; “WIN - Writing for Inclusion: an educational and social research experience” is written by Iryna Kohut; “Methodologies, objectives and results: the state of the art of WIN” is written by Iryna Kohut; “WIN for the future” is written by Rossella Certini.

epochal changes, which are completely redefining the relations between peoples and the social bonds of brotherhood and respect; all this is undermining the principle of Care, which above all involves collaboration, help and mutual support and, for this reason, taking care of Care is becoming increasingly important.

Since ancient times, every society has put into practice strategies of survival and development, trying to improve its economic, political, and cultural potential, but the quality of life of people cannot be entrusted only to technological procedures: we need a different kind of attention that takes care of all aspects of the human being. First of all, support for emotional and cognitive development.

It is about learning to take care of existence, and this is not a simple process because it implies the precise will of all the actors to act and build experiences that are useful for the good of all (Mortari, 2008).

Ours is a time of great human frailty, an era weakened by personal interests that do not help and support the common good. There is a rampant indifference to the well-being of others and many forms of violence are becoming powerful again: physical, verbal, psychic. All this weakens communication and educational practices and the exponential rise of new technologies (also caused by the planetary pandemic in the last two years) has developed virtual forms of communication that do not help the empathic relationship.

Environmental degradation, emotional distances, the impossibility for all girls and boys to access the school education process, planetary peace continually challenged by devastating war actions, the lack of an ethical conscience: these situations require more and more attention; they want to be continually rethought starting also from the school, to begin to rebuild a fair and democratic society. This is why it is important to take care of the Cure.

The essential quality of Care is that it is a practice: there is Care where we act with gestures and words. These are full of emotions and meanings; they should always be accompanied by feelings of Care. Acting for oneself, for others and for the environment around us is a practice of care if all this is accompanied by an intentional feeling of Care.

Furthermore, Care takes place within a relationship: the relationship between someone who cares and someone else who receives care. This relationship can be informal (such as the maternal or friend relationship) or formalized (such as the educational or therapeutic relationship).

Whatever the perspective from which we look at this pedagogical category, it is accompanied by the principle of responsibility and quality of life, which walk together to promote a sense of belonging and solidarity. Taking care of oneself means opening up to our neighbor and is a very important investment for the future because we teach young people to open up to encounter and dialogue, without discrimination and closure.

Care is therefore an *ontological* category of education and pedagogy because acting with “care” means *intentionally* doing good to the community that support us: it is an *ethical* and, at the same time, pedagogical perspective because it implies a commitment to improve the living conditions of each person and our environment.

Therefore, the Care also needs “physical” places where it can act and the school, as mentioned above, is one of these. The school is mainly a place of experiences (Dewey, 2014) that help the youngest to grow by experiencing many different situations:

cultural but also political. Learning to dialogue, to recognize the needs of others, to listen, to build places of understanding and to practice authentic relationships. All this belongs to the school (and much more) and through Care actions it is possible to develop quality educational processes, for the good of everyone.

The current school, that of the curriculum, has set itself more than one goal: to support not only the acquisition of knowledge by students, but also attach significant value and centrality to methodologies, tools, the environment, relationships and, not least, to inclusion as a central educational paradigm.

When you spend a lot of time in a place, you tend to feel it as your own and develop a sense of belonging towards it. This is what happens to children who spend more and more time at school; but this time should be significant since the school is a place that offers the opportunity to express oneself and establish deep and important relationships. However, for this to be possible, the school must be characterized as a place of life (microcosm) where everyone should feel inserted and not live on the margins because not understood by others (Dewey,).

The school should above all be a place of welcome and well-being, capable of generating a sense of belonging, but there are circumstances that slow down and hinder the construction of the "good life" and that is why the school is increasingly in need of Care.

The school has therefore become a place of Care and as such is developing and implementing educational and pedagogical research activities in this direction.

Not alone, of course, but supported by specialized research centers such as Universities and international study and work programs, such as the European Union's Erasmus Plus program.

The WIN project, *Writing for Inclusion*, has moved in this direction and with the help of blended methods and strategies has put young students geographically distant from each other "in dialogue", with the intention of expanding, in future times, the experimentation put in place.

In our opinion, this project has an added value since it involves the Ukrainian University of Poltava and the corresponding primary school. Both have been heavily affected by the war events that have broken out in recent months and now we urgently feel the need for "educational care" and "education for peace", to restore centrality and importance to dialogue and community policies of welcome and democracy.

2. WIN - *Writing for Inclusion*: an educational and social research experience

Reforming the modern school in Ukraine requires a new understanding of the pedagogical role in the educational process and actualizes the growing importance of technologies and methods of professional activity in various types of educational and social institutions, in particular with regard to the socio-psychological support of children and student youth, who are a group of social risk. This problem became especially acute this year.

The start of open military operations in Ukraine in February 2022 fundamentally changed the socio-economic, cultural and educational situation in society. Under the threat of constant military invasion, occupation of the territory and bombings and missile attacks, all citizens of Ukraine feel fear, a state of stress, despair, irritation, and anxiety.

ety due to the presence of a real threat to life and health. The entire system of Ukrainian citizens life has been destroyed and changed - the process of gradual realization of life, education, work, raising children has been replaced by constant efforts to find salvation, means of livelihood, and a place to shelter from rocket attacks.

This situation had a particularly strong impact on the educational system in Ukraine. According to official data of the Ministry of Education and Science in Ukraine, 2,211 educational institutions were destroyed or damaged. However, in reality, this number is much higher, because even calculating the damage and assessing the degree of destruction is not always possible due to the occupation of the territory and constant shelling with rockets and artillery.

In connection with this, there is an urgent need to provide various qualified assistance to children in the process of learning and life in general. In this context, the implementation of various projects aimed at including children in joint activities with the aim of their adaptation, socialization, and improvement of their psychological well-being is significant.

The purpose of the article is to present the main results of the *Writing for inclusion* project implementation in accordance with the “Care in Education” concept.

Theoretical analysis of the problem. The concept of “Care in Education” has sufficiently versatile foundations and a well-established implementation methodology in the educational process.

School education in many European countries at the document level has its own chapter in the national policy document on curricula for the primary school system, pre-school classes and after-school centers (Haglund, 2019). In addition to providing meaningful leisure time, the concept of European school education should also stimulate the personal development and learning of students, the formation of their competencies. Previously, after-school centers were mainly places of care and recreation (Calander, 2000), where children spent time and did not have such a pronounced orientation to self-development. The educational policy of European countries in recent years says that the concept of an educational program should have a broad interpretation in school-age education, where care, development and learning form a single entity. This actualizes the issue of not only the provision of educational services, but also the implementation of care in the educational process. Thus, care, development and learning can be interpreted as important and inseparable components of the educational process. Strategic documents provide evidence of an ideological transition from leisure and care as the main goal of education to a more comprehensive view of education, where the child in all its diversity is at the center of the educational process.

Learning is described in relevant curricula as situational, activity-based and based on the needs and interests of learners. This means that teaching methods can serve multiple purposes at the same time, be meaningful from the students’ point of view, and at the same time improve subject knowledge and develop skills.

However, this entails the risk that traditionally organized learning may reproduce the logic of the traditional classroom lesson system and ignore issues of care and value (Pihlgren & Rohlin, 2011; Boström, & Augustsson; 2016; Holmberg, 2017). Concerns about the increased emphasis on education at the expense of care and concern have also been reflected in concerns about the risk of a “school-based” early childhood education

program (Gunnarsdottir, 2014).

On the other hand, there is an international trend towards the welfare and socialization of children, embodied in programs such as social and emotional learning (Kimber, 2007). These programs move away from a risk perspective by considering children who have to deal with unhealthy relationships, bullying, dysfunctional families, crime and drugs, etc. (Bartholdsson, Gustafsson-Lundberg, & Hultin, 2014). F. Furedi (2004) defines this trend promoted in schools as anti-intellectual because it focuses on the development of emotional intelligence. As such, according to Furedi, it is part of a wider dominant therapeutic culture. The main goal of care and concern in the educational system is to increase the self-esteem of students and help them develop self-control, gradually including them in a diverse and complexly organized system of activities. Care in this sense concerns the psychological life of students and is based on the idea that positive self-esteem is the basis of learning. However, Furedi (2004) argues that despite the focus on self-control, this tendency makes us helpless and needy of others, and therefore can hinder the development of students’ autonomy. It has even been argued that caring teachers are the main obstacle preventing students from developing into democratic citizens (Mc Cuaig, 2011).

At the same time, regardless of the diversity of views, in any case, the implementation of care in the educational process involves focusing not only on the development of students’ competencies, the formation of their knowledge and skills, but, first of all, on their psychological development and ensuring well-being in the learning process.

3. Methodologies, objectives, and results: the state of the art of WIN

For the implementation of this concept, an important role is played by ensuring unity in the care of schools children and higher educational institutions, the implementation of a project within the framework of which university teachers and specialists would have the opportunity to ensure the basic provisions of the “Care in Education” concept.

The project of the European Union Erasmus+KA2: Key Action: Cooperation for innovation and the exchange of good practices, Action Type: Strategic Partnerships for school education Writing for inclusion, project reference: 2020-1-ES01-KA201-081827 is dedicated to this purpose. The “Writing for inclusion” (WIN) project focuses on raising awareness, changing perceptions, and providing resources to implement inclusion in education through the concept of “Care in Education”. The project is implemented by consortia from four European countries, which include institutions of higher and secondary education. The following are involved in the implementation of the project:

Fundació Universitària Balmes and School “Les Pinediques” (Escola Les Pinediques) – Spain; Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University and Poltava General Education School of I-III degrees # 18 – Ukraine;

University of Florence (Università degli Studi di Firenze) and Primary School “Le Cure” (Istituto Comprensivo “Le Cure”) – Italy;

Eotvos Lorand Tudományegyetem University and Budapest Bilingual Vocational School (Erzsébetvárosi Két Tanítási Nyelvű Áltános Iskola és Szakgimnázium) – Hungary.

The target groups of the project were primary school teachers, teacher assistants, and

primary school students. In general, more than 100 primary school students took part in the project. In addition, a number of multi-auditory events were implemented for teachers, lecturers, students of pedagogical specialties and other educational stakeholders to disseminate the results of the project. The project made it possible to achieve the following results:

1. Materials have been developed and activities aimed at forming a non-discriminatory attitude among primary school students have been organized. In the process of joint creative activity, children not only created products in the form of video files, but also established a qualitatively high level of interaction, saturated with moral principles and mutual acceptance.

2. Created animated resources for digital storytelling. This was extremely important and therapeutically important for the children, as it gave them the opportunity to reveal negative emotions, to release them in the process of creating animated products. By creating videos, children improved their emotional state, developed their own expressiveness, and realized their creative potential. The main thing was that they were involved in the creative process, were they were in a state of active interaction with teachers and each other. In fact, the implementation of this task was the central component of the "Care in Education" concept implementation in the creative activity of primary school students. At the same time, a combination of two levels of "care" for students was observed: a) on the one hand, they developed their multimedia competence; b) on the other hand, students improved their indicators of emotional functioning due to inclusion in a joint system of activities with others.

3. Teachers have formed an orientation to work according to the concept of "Care in Education" with the use of interactive technologies. This allowed us to increase the competence of teachers in the application of digital technologies in the educational process, to promote the full orientation of teachers to the implementation of humanistic values in the educational process. According to the concept of care, teachers were focused on simultaneously promoting the personal development of students and increasing their competence in working with means of creating videos;

4. Relationships between elementary school students of European countries were established using digital storytelling. As a result of the project implementation, an interesting intercultural dialogue of junior high school students was established. At the same time, an important role was played by the processes of using interactive technologies during the creation of video files, interaction of students in a remote format. The implementation of the intercultural dialogue contributed more to the inclusion of Ukrainian children in the European cultural and educational space.

5. The connection between pedagogical institutions of higher education and schools has been strengthened. In particular, the implementation of this project provided an opportunity to improve the communication system between pedagogical universities and actually working teachers in schools. The main thing is that it took place in the format of real interaction, and not just in the format of providing recommendations for teachers. The live interaction of teachers from the university and the school gave the opportunity to maximally implement the main postulates of the "Care in Education" concept in the educational environment.

The positive impact on project participants, both for schools and universities, is due

to the exchange of knowledge and successful practices; broadening the understanding of the inclusive education in Europe policy and establishing partnerships for future cooperation. Primary school teachers increased their understanding of how inclusive practices can be used during the educational process in their classrooms, and also had the opportunity to exchange best practices with foreign colleagues. Children, who were certainly the focus of the project’s implementation, used technology as a tool for building their own literacy.

Separate components of this project were also implemented by the employees of the Department of Psychology of the Poltava National Pedagogical University, which provides permanent and qualified assistance to children from immigrant families living in university dormitories. In particular, counseling is carried out, trainings are conducted with children, and various types of therapy are used in order to optimize the psycho-emotional state. Such forms of work are permanent, as the restoration of mental health and psychological well-being of immigrants, especially children, is the primary task of psychologists. In this context, some children were involved in working with interactive technologies, creating videos, which was simultaneously a means of their therapy and stress reduction, and was the implementation of the concept of “Care in Education”, their assignment to joint intellectual activity with other children.

The psychological service of the university also provides constant advisory assistance and carries out the process of psychological support for internally displaced persons at the university. Employees of the psychological service were also involved in the implementation of this project, providing recommendations on organizing the optimal level of emotional interaction with children in the process of joint work.

The implementation of the *Writing for inclusion* project made it possible to ensure the full inclusion of children in the interactive educational space and implement the “Care in Education” concept. The creation of video files and various animated products by children contributed to the improvement of their competence in the use of technical teaching aids and made it possible to include them in the international educational space. The simultaneous directions of work by teachers and children made it possible to implement and approve the postulates of the “Care in Education” concept in educational practice at many levels.

As prospects for further research, we see the gradual deployment of this concept, its implementation in the educational activities of junior high school students with the aim of expanding their digital competences and fully implementing a humane approach in education.

4. WIN for the future

Among the objectives of the 2030 Agenda, we find “Quality Education”, “Reduced Inequality” and “Peace, Justice and Strong Institutions”. These three specific objectives guided the realization of our European project. We have tried to create school and university courses that combine the mutual perspectives linked to the concept of “Educational Care”, as a common horizon for the harmonious and authentic growth of every young person. The results achieved so far by the project, as mentioned in the previous paragraph, show that the university team, together with the school team, have worked to

implement the feeling of closeness and humanity that should always belong to education professionals.

Through storytelling and the narration of personal stories by children, and the sharing via virtual platform of personal experiences (stories that speak of migration, bullying, uprooting, poverty, marginalization, but also talking about holidays, Christmas, village traditions, etc.) WIN has promoted non-discriminatory attitudes. This not only meets the objectives required by the 2030 Agenda, but has responded to a real civil need, which has been highlighted by the University, the school and society.

The need to orient young people towards the acquisition of inclusive knowledge and attitudes, towards the appropriation of a specific vocabulary and language, which had at the center words such as meeting, dialogue, knowledge, respect, openness, peace, and democracy was very evident. The University of Florence, with the first module of the project, has amplified and extended the concept of “Educational Care” to many aspects of the social and scientific life of the educating community and, in practice, this epistemological action has been transformed into oriented action to everyone’s well-being.

The project is strongly oriented towards the transformation of obstative and dogmatic attitudes and ways of being that prevent the proximity and free dissemination of knowledge. The teachers, during the construction of stories through storytelling, used a checklist of words full of meanings related to friendship, mutual respect, closeness, and peace and during the weeks and months foreseen for the carrying out of the activities, within the school community, moments of discussion and confrontation have been activated on these issues of inclusion (Certini, 2021).

The concept of inclusion has its own fragility and incompleteness: it is complex and polymorphic and does not only concern some aspects of human vulnerability or only some particular subjects, but it concerns each of us and our right to be recognized and accepted as persons of value. Every living being should not be on the sidelines of the social and political choices decided by the community to which it refers but should be “at the center” of an emancipatory project that directly involves it.

Taking an inclusive attitude means reflecting above all on what are the exclusionary behaviors. We think of those who are not welcomed in our “comfort zone” because they do not have all the characteristics consolidated and accepted for a long time, by tradition and habit; we think of the removal from the communities of all those people who are not autonomous and need continuous attention and economic investments for their maintenance; or when “exclusive” spaces come into schools for all those children and young people who need special tools and attention, because they have “special characteristics” – which does not mean better or worse characteristics than the so-called “norm”, but they are “uniqueness” that each of us possesses.

We should, therefore, learn to respect this uniqueness and diversity without necessarily having to include the other in our baggage of rules and vice versa and, perhaps, through good educational practices, oriented to the recognition of diversity as a value, it will be possible to create places of understanding, where to dialogue and freely build a process of shared growth and development. This was one of WIN’s most important objectives: mutual knowledge while respecting their own characteristics and uniqueness. It is an ongoing path that promises good developments for the future. But there is not only this. The project also dealt with developing disciplinary knowledge and learning:

digital writing, language skills, grammatical and lexical insights related to a community language. For this reason, WIN provides for a double evaluation matrix: quantitative and qualitative.

It is a process under development, and it will certainly take significant lead times. The schools have not used the same storytelling tools (some have made videos with the construction of animated stories; others have digitally written stories about migration; photo-voice, etc...) and this implies an evaluation system mixed and attentive to the intrinsic differences in the procedure. This aspect also represents an element of richness and variability of the educational systems, which are able to adapt to the needs of the social context and the scientific project.

Finally, working on the issues of inclusion also means carrying out (or above all) political work: because it "imposes" a critical dialogue on the issues of hospitality and diversity; because it highlights the responsibilities that all participants have in the management and development of good educational practices; because it continually reminds us to rethink the principles that bind together the countries of the European community, which is not only a geographical place and not only has economic and financial responsibilities, but should guarantee a democratic and egalitarian future for present and new generations.

References

- Bartholdsson, Åsa., & Hultin, Eva. (2015). *Sociala relationer, värdegrund och lärarprofessionalitet* [Social Relations, Value Base and Teacher Professionalism]. Malmö, Gleerup.
- Calander, Finn. (2000). *From 'the Pedagogue of Recreation' to Teacher's Assistant*. Scandinavian Journal of Educational Research, 44 (2), pp. 207-224.
- Certini, Rossella. (2021). *Writing For Inclusion: strategie educative e processi di inclusione del Progetto Erasmus WIN*, "Studi sulla Formazione", 1, <https://oajournals.fupress.net/index.php/sf/article/view/12897/12251>
- Dewey, Jhon. (2014). *Esperienza e Educazione*, a cura di Francesco Cappa, Milano, Raffaello Cortina.
- Furedi, Frank. (2004). *Therapy culture: cultivating vulnerability in a certain age*. London: Routledge.
- Gunnarsdottir, Bryndis. (2014). *From play to school: are core values of ECEC in Iceland being undermined by 'schoolification'?*. International Journal of Early Years Education, 22:3, pp. 242- 250.
- Haglund, Liza: *The need for care. A study of teachers' conceptions of care and pupils' needs in a Swedish school-age educate setting*. International journal for research on extended education: IJREE 7 (2019) 2, S. 191-206 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-228946 - DOI: 10.25656/01:22894
- Holmberg, Linnea (2017). *Confessing the will to improve: systematic quality management in leisuretime centers*. Education Inquiry, 8:1, pp. 33-49.
- Kimber, Birgitta. (2007). *SET: social och emotionell träning: en introduktion*. Social and Emotional Training: an introduction, Stockholm: Natur och kultur.

- Mc Cuaig, Louise Anne. (2012). *Dangerous Carers: Pastoral power and the caring teacher of contemporary Australian schooling*. *Educational Philosophy and Theory*, 44 (8), pp. 863-877.
- Mortari L. (2008). *Conoscere se stessi per avere cura di sé*, "Studi sulla formazione", 2, <https://oajournals.fupress.net/index.php/sf/article/view/8966/8964>
- Pihlgren, Ann. S., & Rohlin, Martin. (2011). "Det "fria" barnet." I: A Klerfelt & B. Haglund (red.). *Fritidspedagogik - Fritidshemmets teorier och praktiker*. (pp. 14-41) Stockholm: Liber.

Fairy tales and abandonment between symbolism and reality: persistence and rewritings

CHIARA LEPRI

Associata di Storia della Pedagogia - Università degli Studi Roma Tre

Corresponding author: chiara.lepri@uniroma3.it

Abstract. Starting with a reflection on the motif of abandonment in fairy tales, this paper aims to investigate its persistence in modern and contemporary children's literature, with particular reference to rewritings and revisitations of classical fairy tales through the special textuality of the picture book. Abandonment thus becomes a key concept, among others, in retracing, from a historiographical perspective, the plots of a lost childhood, passed down to us from ancient times, among persistences and distortions that update its meaning.

Keywords. Fairy tale - Abandonment - Children's Literature - History of Children - Lost Childhood - Rewriting of fairy tales

1. Persistence of the fairy tale

The classic fairy tale is one of the deep matrices of our culture, «kept in the slow rumination of peasant consciences»¹, wrote Italo Calvino in the 1956 introduction to his *Italian Folktales*. However, though it speaks of an archaic time, reflecting existential models very far from ours, it still challenges us in symbolically staging the fundamental experiences of human formation, events and key figures, and urges an interpretative work in the light of our times – those of postmodernism, disenchantment², opulence, and material superabundance – and current social demands.

It can be said that with this extraordinary and universal narrative heritage, humanity still has an open account that drives us to an incessant rereading and continuous reinterpretation. This is evident not only in the persistence of in-depth studies on the subject³, but also, looking at the most recent literary production for children, in the imaginative and artistic work of contemporary authors, writers and illustrators, who starting

¹ I. Calvino, Introduction to *Fiabe italiane*, Milano, Mondadori, 2002, p. XV.

² Cambi writes that the notion of disenchantment has a precise anthropological character, referring to «the man who has changed in the travail of Modernity. He has emancipated himself from Orders, Faiths, Securities. He has affirmed himself in his freedom: of conscience, of choice, of building himself and his existential world, and, later, also social and political. A culture has been created that interprets its unease, its condition of constant search, its stretching between will-to-power and finitude, between re-construction and crisis, in a game of themes and forms that outline the *anthropos* in its radical uncertainty, weakness, anxiety and tension». F. Cambi, *Abitare il disincanto. Una pedagogia del postmoderno*, Torino, UTET, 2006, p. 16.

³ See, for example, in the Italian context, the publication of A. Gasparini, C. Chellini, *Lupus in fabula. Le fiabe nella relazione educativa*, Trento, Erickson, 2017, and of M. Warner, *C'era una volta. Piccola storia della fiaba*, Roma, Donzelli, 2021.

from even the most well-known and settled of classic fairy tales, elaborate original transcriptions and rewritings using different narrative languages.

These are contributions that update the form of the fairy tale, provocatively overturn its structures, roles and functions, and, in the finest and most significant cases, confirm a constant comparison with its identity nucleus, a fixed term from which originates every transfiguration and adaptation.

The picture book as a literary object, today particularly in vogue due to the formal quality acquired, resulting from the meeting of refined authorial and editorial skills, for some time now, concerning the themes of the reuse of fairy tale and classic contents⁴, offers young and older readers suggestive narratives, capable of seducing by virtue of the special textuality through which it communicates. It should be clarified, for those who still do not know its nature, that the picture book is the result of a complex narrative device, with its own expressive mechanisms and resources, whose reading (and understanding) is furnished by a harmonious interdependence between iconic language and verbal language, and requires the acquisition of a specific grammar that affects not only simple visual competence (knowing how to look at images) but also knowing how to understand the different levels (narrative, aesthetic, content, emotional) that are stratified and interpenetrate in the encounter between word, image, design, and book object itself. In the picture book, form and content coincide perfectly, not in a formal sense, observed Tontardini⁵, but rather in a sense that the user will want to grasp at the end of a sensorial reading. Here, the image, on the other hand, does not express an exclusive function of illustration of the written text, as historically was the case for the most famous illustrated editions of classic fairy tales (e.g., think of the masterful interpretations of Gustave Doré, who interpreted the fairy tales of Perrault and La Fontaine, or of Arthur Rackham, who illustrated Perrault, the Grimms, and various English and Irish fairy tales, or, in more recent years, of Maurice Sendak with *The Juniper Tree*⁶): in the picture book, iconography becomes narrative language capable of giving rise, in relation to the verbal text to which it is attached, to chords and dissonances, compensations and overlaps, blanks to be filled, in an intertwining of inferential suggestions and meanings of charm and suggestiveness.

The theme of fairy tale rewritings connected to the multi-modality of current narrative languages opens up reflections of great interest: it shows us, for example, that the fairy tale changes but is still necessary. And that it responds to not only a natural need for stories and fantasies, but also for a decoding of reality through the device of narration. An in-depth interpretation of the recurring motif of abandonment is proposed

⁴ On the rewriting of fairy tales, cf. chap. III and VII in J. Zipes, *La fiaba irresistibile. Storia culturale e sociale di un genere*, Roma, Donzelli, 2012; A. Articoni, A. Cagnolati (ed.), *La fiaba del Terzo Millennio. Metafore, intrecci, dinamiche*, Salamanca, Fahrenhouse, 2019, and Id. (ed.), *Le metamorfosi della fiaba*, Roma, Tab, 2020; S. Barsotti, *Letteratura per l'infanzia, fiabe e nuove forme del fiabesco*, in S. Barsotti, L. Cantatore (ed.), *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, Roma, Carocci, 2019; on the rewriting of the classics, cf. L. Cantatore, *Le riscritture dei classici nella letteratura per l'infanzia*, in S. Barsotti, L. Cantatore (ed.), *Letteratura per l'infanzia, cit.*; M. Nucci, *Giù le mani dai classici*, in "Robinson", supplement of "la Repubblica", 27 August 2022, pp. 24-25.

⁵ I. Tontardini, *Meccaniche celesti: come funziona un albo illustrato*, in Hamelin (ed.), *Ad occhi aperti. Leggere l'albo illustrato*, Roma, Donzelli, 2012, p. 24.

⁶ M. Sendak, *The Juniper Tree and Other Tales from Grimm*, London, The Bodly Head, 1974.

below, chosen from among the many *topoi* for its *longue durée*, with particular reference to the “thumbs”⁷ that the fables of yesterday and today do not cease to include.

2. Traces and clues

With Charles Perrault’s Tom Thumb (Pollicino), (together with his “brothers”, from Grimms’ Hansel and Gretel, Calvino’s Petie Pete: Cecino, and Anderson’s Thumbelina, Mignolina), we are faced with an archetypal figure around which the most problematic knots, themes and most anguished fairy scenarios insist: smallness, hence the eternal conflict between *puer* and *senex*, and hunger and the forest. Tom Thumb (or Pollicino) is also a figure who intercepts a central question of interior experience, perhaps the most ancestral and uncanny: that of abandonment in relation to the social category of childhood.

Andrea Zanzotto, who spoke of poetry as an original human experience (like the fairy tale, one could say, since both genres make their way among “forgotten languages”⁸) in which each of the two terms is able to symbolize the other in a restless relationship⁹, dedicates to Tom Thumb the thirteenth of his “hypersonnets” in *Il galateo in bosco* (Mondadori, 1978), a poetic collection with a fabulous *fil rouge*. The enigmatic verses seem particularly appropriate here to introduce a reflection that unravels within a shady territory, not very reassuring, yet ideally and historically linked to the world of childhood:

Qual fia ristoro a’ dì perduti un sasso: What solace will a stone be for lost days:
ma qual sasso tra erratiche macerie, what stone among errant rubble,
quale scaglia da cumuli e congerie what fragment of heaps and congeries
identificherò nel bosco, ahì lasso? will I place in the woods, alas?

Ché se pur m’aggrassi passo passo Were I to even wander step by step
per Holzwege sbiadenti in mille serie, Off the beaten track¹⁰ among a thousand
rows,
quale a conferir nome alle miserie to which would a name to my miseries
mie pietra svilirei, carierei masso? demean the stones, upon dented rock?

Nel buio-orco che si maciulla in rupi, In the ogre-darkness mangled ’tween rocks,
dell’orbe a rupi dentro i covi cupi, of the rocky orb in dark dens,
quali mai galatei cemeteriali what cemeterial etiquette,

⁷ Cf. Milena Bernardi has reflected deeply and on several occasions on the representation of “thumbs” in literature. See M. Bernardi, *Pin, Pip e Pollicino. Ritratti di bambini resistenti e autenticità dell’infanzia*, in E. Varrà (ed.), *L’età d’oro. Storie di bambini e metafore d’infanzia*, Bologna, Pendragon, 2001, pp. 11-27; Id., *Le briciole di Pollicino*, in *Infanzia e metafore letterarie. Orfanezza e diversità nella circolarità dell’immaginario*, Bologna, BUP, 2009 and Id., *Letteratura per l’infanzia e alterità. Incanti, disincanti, ambiguità, tracce*, Milano, Franco Angeli, 2016, pp. 91-95.

⁸ The reference is to E. Fromm, *Il linguaggio dimenticato*, Milano, Bompiani, 1982.

⁹ A. Zanzotto, *Infanzie, poesie, scuoleta (appunti)*, in “Strumenti critici”, n. 20, 1973, pp. 52-77.

¹⁰ “Off the beaten track” is a reference to M. Heidegger, *Off the Beaten Track*, Cambridge, CUP, 2002.

*rasoterra e rasoombra noteranno
almen la traccia in che l'affanno e il danno
dei dì, persi lapilli, è vivo; quali?*¹¹

low-lying and umbrous, will heed
at least trace in which the toil and
trouble
of days, lost stones, lives?¹²

Of the fairy tales that tell of estrangement and initiation¹³, *Tom Thumb* is perhaps the most terrible. For us readers of today, the most scandalous and unacceptable, because it stages not only the abandonment of children by those who brought them into the world, but also because there is the appearance of the ogre, in this case a paternal figure who devours, albeit unaware, their own daughters. It is, moreover, an abandonment which in intentions amounts to infanticide, as happens in the fairy tale of *Hansel and Gretel*, but if in the latter the fault lies with the mother, then transmuted by the Grimms into a stepmother to appease the concerns of the bourgeois public who saw the mother figure compromised in her nurturing function¹⁴, in *Tom Thumb* the mother opposes the abandonment established by the father and then lets herself be convinced of it. We are therefore in the presence of a doubly dark, conflicting fairy tale, in which the phenomenon of the *uncanny* (*Unheimlich*) of Freudian memory manifests itself in all its ambiguity and power, since the horror is planned within the domestic walls, and by those who are supposed to provide protection and the most loving care.¹⁵

Yet, intolerable as it may be, the tale of *Tom Thumb* does nothing but re-propose in a historical and social perspective an image of a fragile and defenceless childhood, threatened, and at the same time extraordinarily resistant, endowed with cunning, vitality, and multiple resources. The diminutive nature of its protagonist (but also of Calvino's Cecino and Pulcino, of Andersen's Thumbelina, of Lapucci's Pochettino or Minuzzolo)

¹¹ A. Zanzotto, *Sonetto di Ugo, Martino e Pollicino 1778-1978*, in *Galateo in bosco*, Milano, Mondadori, 1978, p. 72. As a tribute to Zanzotto's sonnet, recently, Valerio Magrelli has taken up the figure of Tom Thumb for a poetic collection illustrated by Massimo Dagnino. The inspiration came after reading the name of Steve Pollicino among the victims of the attack on the Twin Towers in New York. Cf. V. Magrelli, M. Dagnino, *Pollicino Quater*, Milano, EDB, 2017.

¹² Own translation from the original Italian text.

¹³ The studies on the morphology of the fairy tale conducted by Vladimir Ja. Propp illustrate the distancing from one's birthplace as one of the first functions of the characters. In the case of the "thumbs", we are not facing a temporary removal from home, but a process of victimization of the protagonist, which begins a hero's pilgrimage, during which the most varied adventures follow one another. It is, therefore, a real *exposure*, which subjects the hero to serious risks and dangers (XI function): V. Ja. Propp, *Morfologia della fiaba*, Torino, Einaudi, 2000, p. 45.

¹⁴ On this aspect, Bruno Bettelheim's reflections are interesting, since he connects the distancing of children to weaning: «The mother represents for the children the source of all food, and therefore it is she who is now perceived by them as the person who abandons them, in a kind of desert. The child's anxiety and deep disappointment when the mother is no longer willing to satisfy all his oral needs leads him to believe that she has suddenly become disaffected, selfish, frustrating». B. Bettelheim, *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*, Milano, Feltrinelli, 2000, p. 155. On the different versions of the brothers Grimm, cf. I. Filograsso, *Bambini in trappola. Pedagogia nera e letteratura per l'infanzia*, Milano, Franco Angeli, 2012, pp. 77-83.

¹⁵ Cf. S. Freud, *Il Perturbante* (1919), in *Saggi sull'arte, la letteratura e il linguaggio*, Milano, Bollati Boringhieri, 1991, pp. 269-307. For an in-depth study on the uncanny in children's literature, see C. Lepri, *Scene d'interni. Il perturbante nella fiabistica del terzo millennio*, in A. Articoni, A. Cagnolati (ed.), *La fiaba del Terzo Millennio*, cit.

echoes the paradigm of this childhood¹⁶, which, on the other hand, is opposed by the adult world of which the ogre is the worst representative.

After all, «fairy tales are true»¹⁷, that is, they draw on a community feeling and real individual and collective experiences, and unfold in a mirror image of a very dense historiography on lost childhood that confirms a level of reality¹⁸. It should not be forgotten that the history of childhood is also the history of violence perpetrated on childhood. As Cambi and Ulivieri noted¹⁹, it is no coincidence that deMause marked the evolution of child-rearing models with a periodization that passes from *infanticide* to *abandonment*, then to *ambivalence*, *intrusion*, *socialization*, and, finally, *help*²⁰. And «history [...] invades the fairy tale in a dramatic way», wrote Giorgio Cusatelli, «exposing [...] the condition of serfdom, and more generally the socio-economic structures of the feudal world»²¹. Many fairy tales, indeed, narrate the rampant indigence of an era in which nutrition was a primary need linked to survival. In the tale of *Tom Thumb*, the ogre's house is related to wealth²², therefore reflecting a place of power inside of which the change of status that the child finally obtains with a stratagem is possible. The same is true of the gingerbread house in *Hansel and Gretel*, in which the threat of the maternal *alter ego*, the witch, lures the little ones with the promise of plenty of food.

However, fairy tales, with their stratifications and rewritings, also historicise and chisel at the feelings of adults towards childhood, revealing, along the projection of the imaginary, stages in the evolution of the family institution and, at the same time, of the destinies of those figures that are unrecognised and marginalised²³ as part of it: women and children.

The fairy tale, as well as the authorial intervention on it, which develops from the second half of the nineteenth century in relation to the rise of the bourgeoisie in Europe, together with literature and illustration for children, decodes social behaviours that are structured in symbols, figures and metaphors that give body to anxieties, fears,

¹⁶ Cf. M. Bernardi, *Infanzia e metafore letterarie*, cit., pp. 108-126.

¹⁷ I. Calvino, Introduction to *Fiabe italiane*, cit., p. XIV. On the documentary value of the fairy tale, see also V. Ja. Propp, *Le radici storiche dei racconti di magia*, Torino, Einaudi, 1949.

¹⁸ The historiographical production on the theme of abandoned childhood is truly extensive. The major studies on the subject published in Italian are indicated here: M. Gorni, L. Pellegrini, *Un problema di storia sociale. L'infanzia abbandonata nel secolo XIX*, Firenze, La Nuova Italia, 1974; G. Di Bello, *Senza nome né famiglia. I bambini abbandonati nell'Ottocento*, Firenze, Manzuoli, 1989; J. Boswell, *L'abbandono dei bambini in Europa occidentale*, Milano, Rizzoli, 1991; G. Da Molin (ed.), *Trovatelli e balie. Secc. XVI-XIX*, Bari, Cacucci Editore, 1994; J. Bardet, O. Faron, *Bambini senza infanzia. Sull'infanzia abbandonata in età moderna*, in E. Becchi, D. Julia (ed.), *Storia dell'infanzia. Dal Settecento a oggi*, Vol. II, Roma-Bari, Laterza, 1996, pp. 100-131; S. Polenghi, *Fanciulli soldati. La militarizzazione dell'infanzia abbandonata nell'Europa moderna*, Roma, Carocci, 2005; F. Lomastro, F. Reggiani (ed.), *Per la storia dell'infanzia abbandonata in Europa*, Roma, Viella, 2013; S. Montecchiani, *Per una storia dell'assistenza ed educazione dell'infanzia abbandonata nelle Marche*, Macerata, EUM, 2021.

¹⁹ F. Cambi, S. Ulivieri, *Storia dell'infanzia nell'Italia liberale*, Firenze, La Nuova Italia, 1988, pp. 81-184.

²⁰ L. deMause, *Storia dell'infanzia*, Milano, Emme, 1983.

²¹ G. Cusatelli, *Ucci, ucci*, Milano, Mondadori, 1994, p. 8.

²² Cf. M. Rak, *Logica della fiaba. Fate, orchii, gioco, corte, fortuna, viaggio, capriccio, metamorfosi, corpo*, Milano, Bruno Mondadori, 2005, p. 52.

²³ For an in-depth discussion on this topic, also in relation to developments in children's literature, see F. Bacchetti, *I bambini e la famiglia nell'Ottocento. Realtà e mito attraverso la letteratura per l'infanzia*, Firenze, Le Lettere, 1997; see also F. Cambi, S. Ulivieri (ed.), *I silenzi nell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1994.

dreams, and expectations²⁴. In *Literature and Myth*, Furio Jesi identified in the abandoned child one who «lives the first hour in the world» and one for whom «nature is simultaneously maternal and dangerous, a rescuer and mortal». ²⁵ The orphan, in particular, lives «the experience of man's terrors only in the primordial world», and it is to him that the human soul blindly entrusts its hope²⁶. It is to the orphan and his being «pure of heart»²⁷ that the quest is usually entrusted in fantasy (just think of Harry Potter): a predestination and an investiture that inevitably push him towards discovery and journeying, and often the saving of an entire people. The orphan (the wanderer, the foundling) is once again the figure at the centre of moralistic literature intended for children between the eighteenth and nineteenth centuries²⁸, in a society that was moving towards the “privatisation” of childhood. If, on the one hand, through this production, we have the pulse of a tragedy that affects the subordinate layers of society, on the other hand, we observe the instrumental use of stories to move, in bourgeois readers, feelings of piety and charity²⁹. However, the orphan, or the abandoned or *lost* child, is also a *topos* of cultured fiction and the modern novel, from Dickens to Stevenson, Twain, Burnett, up until Ian McEwan and Stephen King. This is a *leitmotif* that captures children, both in their imaginary dimension and in their existential dimension, and which seems to insistently communicate to us that they walk «on the crest of the dark zone» and that «in reality, childhood is always exposed»³⁰.

Starting from these premises, let us go further along the paths scattered with the “crumbs” of Tom Thumb, looking at certain significant figurations of today, in which we will try to glimpse an image of childhood captured in its complexity and in its historical development³¹.

3. Representations of today

According to what textual strategies and sensibilities do we give voice and figuration to the so pervasive reason for abandonment in today's literary representations? What outcomes, the fruit of innumerable stratifications, reach us or are reworked in the light of the persistence of a character of childhood *exposure* even in the most advanced societies of our contemporaneity?³²

²⁴ Cf. F. Cambi, *La metamorfosi dell'orco da Perrault a Collodi (e oltre)*, in F. Cambi (ed.), *Mostri e paure nella letteratura per l'infanzia*, Firenze, Le Monnier, 2002, p. 13.

²⁵ F. Jesi, *Orfani e fanciulli divini*, in *Letteratura e mito*, Torino, Einaudi, 1968, p. 10.

²⁶ *Ibid.*, pp. 11-13.

²⁷ Cf. W. Grandi, *Infanzia e mondi fantastici*, Bologna, BUP, 2007, p. 106.

²⁸ In this regard, see the studies of Lorenzo Luatti, among which: L. Luatti, *Adulti si nasceva. Immagini e metafore letterarie sull'emigrazione minorile girovaga e di lavoro dall'Ottocento ai nostri giorni*, Isernia, Cosimo Iannone, 2016.

²⁹ Cf. S. Barsotti, *Allontanamento e abbandono nella letteratura per ragazzi*, in G. Bandini (ed.), *Adozione e formazione*, Pisa, Edizioni ETS, 2007.

³⁰ M. Bernardi, *Letteratura per l'infanzia e alterità*, cit., p. 56.

³¹ *Ibid.*, p. 95.

³² In Save the Children's *Atlas of Childhood at Risk 2021*, we read that «in Italy, we have one million and three hundred thousand minors in absolute poverty and the highest percentage in Europe of NEETs [that is, young people Not in Education, Employment, or Training]. Young people who risk entering dangerous contexts, because poverty and lack of education are the perfect terrain for attracting resources to organized mafias». V.

If the primacy of rewritings in a modern key³³ is perhaps due to the fairy tale of *Little Red Riding Hood*, there is also a tendency towards the revival of fairy tales such as *Tom Thumb* and *Hansel and Gretel*, which confront us with a still compelling question today, the representation of which mixes the symbolic and folkloric elements with a feeling, with an entirely postmodern solitude. These re-proposals re-elaborate with an extreme variety of codes and languages motifs that evidently remain at the centre of the psychological world of the child and of adult projections. They are rewritings that are presented through the most diverse media, from theatre to cinema, from comics to poetry, from illustration to dance and to music, giving rise to a phenomenon, that of the remake, which is not new and to which the fairy tale, with its apparently antithetical qualities of plasticity (think of the innumerable versions of *Cinderella*³⁴) and immanence, seems to fit particularly well. Jack Zipes wrote, in this regard, that «people have never told or repeated any story without reshaping their experience or the narrative form itself, in one way or another; nor have stories ever been written that did not rework other stories, or did not refer to others - thus reviving experiences and dreams (and *reconfiguring a genre*)»³⁵. Therefore, in revisiting, there is always an interaction between inter-textual and extra-textual conditions, times and places, personal, social and cultural factors of production and reception that must be taken into account.

In general, looking at models widespread in the Italian context, but not necessarily originating there, despite an awareness of the impossibility of categorizing such rich and varied material, three trends can be observed through which, in the picture book, reasons for abandonment and loss are found. The first of these updates and dramatises disturbing elements, keeping the threshold of *pathos* high. The second brings about a reversal and a demystification of the most distressing aspects. With the third trend, there is an authorial sophistication aimed at interpreting the concept of bewilderment in a freer and broader manner, which is grasped by means of refined iconotextual strategies.

Updating and dramatization. There are fairy tale rewrites that seem to perfectly interpret the thought of Bruno Bettelheim – sceptical as he was of a modern children’s literature that eludes existential problems – when he wrote that good stories enrich the inner life of the child even when, without any excuses, they present «severe interior pressures»³⁶. These are stories that do not calm, do not give up on illustrating dark corners and anxieties of the human, nor diminish «the violent interior struggles that the path of growth entails»³⁷, underlining, in words and images, all the ambiguity and drama of the events narrated. In this direction, among books of recent years, our

De Marchi (ed.), *Atlante dell’Italia a rischio. Il futuro è già qui*, 2021.

(https://atlante.savethechildren.it/content2021/XII_Atlante_dell_infanzia_a_rischio__Il_futuro_e_gia_qui.pdf ultima consultazione 29.09.2022).

³³ Cf. S. Barsotti, *Bambine nel bosco. Cappuccetto Rosso e il lupo tra passato e presente*, Pisa, Edizioni ETS, 2016, also Y. Verdier, *L’ago e la spilla. Le versioni dimenticate di Cappuccetto Rosso*, Bologna, Marietti, 2022, and S. Calabrese, D. Feltracco, *Cappuccetto Rosso: una fiaba vera*, Roma, Meltemi, 2008.

³⁴ C. Ongini, C. Carrer, *Le altre Cenerentole. Il giro del mondo in 80 scarpe*, Roma, Sinnos, 2011. Ongini counts 345 versions of the Cinderella fairy tale.

³⁵ J. Zipes, *La fiaba irresistibile*, cit., pp. 60-61.

³⁶ Cf. B. Bettelheim, *Il mondo incantato*, cit., p. 16.

³⁷ *Ibid.*, p. 12.

thoughts may turn to the Perraultian *Le petit poucet* by actress and director Chiara Guidi, published in 2016 by Orecchio Acerbo, with illustrations by Simone Massi, entitled *Buchettino*³⁸. The valuable element of this book, which also presents the theatrical text of a play by the avant-garde theatre company Societas Raffaello Sanzio, consists in its ability to evoke the darkness of the subject matter through an illustrative procedure “by subtraction”: «We asked Simone Massi for something that seemed impossible: to illustrate the fairy tale without showing anything, neither Buchettino nor his brothers, nor his parents, nor, least of all, the features of the horrible ogre. To work only in the dark, on the forest, on suggestions. To work, in short, only on fear in the imagination», notes the preface. Indeed, the chiaroscuro patterning lets one grasp something indefinite and frightening, the same that is captured in the theatre in the immersive experience to which the spectators are called and from which the book springs, whose reading is enriched by the sensorial textuality of the narration by Monica Demuri, and the sounds and noises produced by the actors with simple means, such as the crackle of a fire made from popped bubble wrap, and the forest rendered by rubbing nylon bags together; downloadable online via a code placed on the last page of the book.

The same darkness of stroke belongs to another extraordinary iconographic interpretation, that of Lorenzo Mattotti’s *Hansel and Gretel*, which presents, with strong black brushstrokes on small white patches, gloomy visions well-known to us: children lost in the thick wood, the house of the witch, etc. This is a version already published by Orecchio Acerbo in 2009 and now re-proposed by the Roman publishing house, with a text rewritten by Neil Gaiman³⁹. The British writer and cartoonist, whom we remember for *Sturdust* and *Coraline*, emblematically chooses to set the tale in a time of war and to narrate it with modern language, close to that of our children, to communicate to them that there is a part of the world in which poverty and hunger still spread.

We believe there is, in this disposition, the will to represent symbolically and without pulling punches a condition that affects childhood outside a precise temporal anchorage, and which is strictly connected to its simultaneously vulnerable and resilient nature, since the happy ending, as in the original version, is guaranteed.

Reversal and demystification. In continuity with what has just been stated, we must not overlook the representation of what Giorgio Cusatelli defines, in Baroque poetics, «the most drastic antagonist»⁴⁰, that is, the ogre. According to the scholar, it is precisely in *Tom Thumb* that the standardisation of a figure destined to impose itself in the entire subsequent tradition of cultured fairy tales takes place. Here, indeed, the passage from the ritual to the culinary dimension takes place and the anthropophagous ogre becomes a symbol that takes its forms from human practices and categories that have innervated, over time, the collective mentality and the individual psyche. In reality, as Franco Cambi recalled, the ogre has an ancient origin and embodies an original fear, like the witch and the Baba Yaga, that «of adults [...]: being children, being an object of desire, being subject

³⁸ C. Guidi, S. Massi, *Buchettino*, Roma, Orecchio Acerbo, 2016.

³⁹ J. & W. Grimm, L. Mattotti, *Hansel e Gretel*, Roma, Orecchio Acerbo, 2009, and N. Gaiman, L. Mattotti, *Hansel e Gretel*, Roma, Orecchio Acerbo, 2014.

⁴⁰ Cf. G. Cusatelli, *Ucci, ucci, cit.*, p. 63.

to authority, and totally so»⁴¹. And it is a figure that undergoes a significant transformation when it passes from the popular fairy tale to an *auteur's* fairy tale in which the playful, the fantastic and the parodic transgressiveness prevail, unequivocally reflecting the perception that, over time, one has of the danger personified by the adult figure.

In line with a childhood that in the Western world is becoming more and more valuable, and is placed at the centre of social life, care and consumption, today, we can observe a weakening of the “monster”, often represented in production for little ones as a bugbear to mock, therefore «in crisis in his ancestral identity»⁴² (one example among many: the ogre from the smart and successful *Shrek* series of animated films). This is an entirely modern trend aimed at comforting and preserving the little reader, and indicative of the fact that «the young-adult relationship has come to be redescribed beyond fear, giving space – instead – to support»⁴³, lamented Natalia Ginzburg, as far back as 1972, commenting on this process of demystification that deprives childhood of a fundamental experience⁴⁴.

Four examples clearly show us this trend. First, in *Zeralda's Orc* by the great Tomi Ungerer, we see a little girl who helps a famished ogre by preparing delicious dishes: when she grows up she will become his wife and the ogres will learn not to feed on children anymore⁴⁵. Second, *L'orco, il lupo, la bambina e il bignè* (trans. *The ogre, the wolf, the little girl and the cake*) by Philippe Correntin, published in Italy by Babalibri⁴⁶, is a comic book in which the ogre is at the top of a food chain but fails, due to his stupidity, to get fed. Third, *L'orco che mangiava i bambini* (trans. *The ogre who ate children*) by Fausto Gilberti, published in Italy by Corraini⁴⁷, instead shows us an ogre greedy for children as long as they are junk food consumers. Finally, in *La zuppa dell'orco* (trans. *The ogre's soup*) by Vicent Cuvellier, published in Italy by Biancoenero⁴⁸, we read a revision of *Tom Thumb* in which the seven children are abandoned by terrible parents only to arrive at the house of a plaintive yet polite ogre where they will think they would do as well as to move to. The traditional stylistic features of the fairytale are turned upside down in these works: in the words of Tommaso Braccini, «the figures and events of fairy tales are reinterpreted with the filter of irony, often very accentuated, or of allegory, through which the fantastic world of *contes* reflects, with *only* an *external* deformation, contemporary society»⁴⁹.

⁴¹ F. Cambi, *La metamorfosi dell'orco da Perrault a Collodi (e oltre)*, cit., p. 13.

⁴² *Ibid.*, p. 17.

⁴³ *Ibid.*, p. 18.

⁴⁴ In this regard, the clear stance of Natalia Ginzburg in 1972 is interesting when, in relation to the release of the series “Tantibambini”, directed by Bruno Munari for Einaudi, which aims to publish «simple fairy tales and stories, without fairies and without witches», she criticized the rhetoric of optimism in children's literature, writing: «suppressing fear and anguish also means suppressing happiness», and «I do not see what advantage children have in thinking that wolves become meek if they are fed. I do not even see what advantage children have of not being afraid of wolves anymore. It is a mistake to believe that fear is bad. Fear, you have to suffer it and learn to bear it». N. Ginzburg, *Senza fate né maghi* (1972), in *Vita immaginaria*, Milano, Mondadori, 1974, p. 165; p. 161.

⁴⁵ T. Ungerer, *L'orco di Zeralda*, Milano, Bompiani, 1974. Recently the book has been reprinted by Salani.

⁴⁶ Ph. Correntin, *L'orco, il lupo, la bambina e il bignè*, Milano, Babalibri, 2004.

⁴⁷ F. Gilberti, *L'orco che mangiava i bambini*, Mantova, Corraini, 2012.

⁴⁸ V. Cuvellier, *La zuppa dell'orco*, ill. by A. Antinori, Roma, Biancoenero, 2016.

⁴⁹ T. Braccini, *Indagine sull'orco. Miti e storie del divoratore di bambini*, Bologna, il Mulino, 2013, pp. 188-189.

Sophistications and the concerns of today. *Only external*, in fact. The work of authorial sophistication of classic tales today recovers fairy tale figures also to interpret shadows that weigh on the childhood of our times. The result is a product whose connotations are no longer those of universality and timelessness typical of popular fairy tales. The characters themselves do not appear polarized, but take on a fluid and very human depth in the figure of the complexity and ambivalence they express. The stories become personal, even intimate in the hyper-realistic representation with which they capture nuances of the face and domestic interiors. They are fairy tales that draw a single, problematic subject, traversed by uncertainties, yet they speak to anyone who is reflected in the disturbance of the protagonist. *Into the Forest* by the English illustrator Anthony Browne, published in Italy by Kalandraka⁵⁰, is in this sense a paradigmatic work. It is a book that zooms in on a section of the journey of a child today. We don't know much about him, but we catch his bewildered gaze in the images on the first pages, sitting at the kitchen table with his mother, while he asks where his father is without getting an answer. Then we experience the anguish and the sense of helplessness along a journey into the woods that becomes a dream in the encounter with the most famous characters of fairy tales: Little Red Riding Hood, Hansel and Gretel and Rapunzel are other lost children, hologram prisoners in a still image that sees them stop in a state of bewilderment which is the same as the protagonist of the book. Why has the father not returned? Is it a simple argument between parents or a separation? Browne seems to tell us, in fact, that it is not important to establish this. Rather, we should be interested in sharing the emotional processes of the protagonist in the face of the prospect of abandonment, but also in taking note of the frailty of adults. The ending remains open to multiple interpretations, and yet is able to compensate temporarily those who approach this layered tale. Thanks to the author's iconographic artifices, once again the fairy tale becomes flexible in bending to the readings of current events, in the terms that it Jack Zipes argued well when he wrote that «in order to save the core of hope inherent in the fairy tale, contemporary visual artists have stripped it of beautiful princesses and heroes, as well as reassuring scenes that delude the viewer about the meaning of happiness; and at the same time they have endowed it with deeper meanings, through the creation of dystopian, grotesque, macabre and comic figures. Their works collide with past conventions, generating extraordinary and imaginative narratives in images that force viewers to wonder if it is possible to lead a so-called fairytale life in a rapidly changing world that seems to let brutality and greed triumph over beauty and goodness»⁵¹.

References

- Articoni A., Cagnolati A. (ed.), *La fiaba del Terzo Millennio. Metafore, intrecci, dinamiche*, Fahrenhouse, Salamanca, 2019.
- Articoni A., Cagnolati A. (ed.), *Le metamorfosi della fiaba*, Roma, Tab, 2020.
- Bacchetti F., *I bambini e la famiglia nell'Ottocento. Realtà e mito attraverso la letteratura*

The italics are mine.

⁵⁰ A. Browne, *Nel bosco*, Firenze, Kalandraka, 2014.

⁵¹ J. Zipes, *La fiaba irresistibile*, cit., p. 174.

- per l'infanzia, Firenze, Le Lettere, 1997.
- Bardet J., Faron O., *Bambini senza infanzia. Sull'infanzia abbandonata in età moderna*, in E. Becchi, D. Julia (ed.), *Storia dell'infanzia. Dal Settecento a oggi*, Vol. II, Roma-Bari, Laterza, 1996, pp. 100-131.
- Barsotti S., *Allontanamento e abbandono nella letteratura per ragazzi*, in G. Bandini (ed.), *Adozione e formazione*, Pisa, Edizioni ETS, 2007.
- Barsotti S., *Bambine nel bosco. Cappuccetto Rosso e il lupo tra passato e presente*, Pisa, Edizioni ETS, 2016.
- Barsotti S., *Letteratura per l'infanzia, fiabe e nuove forme del fiabesco*, in S. Barsotti, L. Cantatore (ed.), *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, Roma, Carocci, 2019.
- Bernardi M., *Pin, Pip e Pollicino. Ritratti di bambini resistenti e autenticità dell'infanzia*, in E. Varrà (ed.), *L'età d'oro. Storie di bambini e metafore d'infanzia*, Bologna, Pendragon, 2001.
- Bernardi M., *Infanzia e metafore letterarie. Orfanezza e diversità nella circolarità dell'immaginario*, Bologna, BUP, 2009.
- Bernardi M., *Letteratura per l'infanzia e alterità. Incanti, disincanti, ambiguità, tracce*, Milano, Franco Angeli, 2016.
- Bettelheim B., *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*, Milano, Feltrinelli, 2000.
- Boswell J., *L'abbandono dei bambini in Europa occidentale*, Milano, Rizzoli, 1991.
- Braccini T., *Indagine sull'orco. Miti e storie del divoratore di bambini*, Bologna, il Mulino, 2013.
- Browne A., *Nel bosco*, Firenze, Kalandraka, 2014.
- Calabrese S., Feltracco D., *Cappuccetto Rosso: una fiaba vera*, Roma, Meltemi, 2008.
- Calvino I., Introduzione a *Fiabe italiane*, Milano, Mondadori, 2002.
- Cambi F., Olivieri S. (ed.), *I silenzi nell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1994.
- Cambi F., Olivieri S., *Storia dell'infanzia nell'Italia liberale*, Firenze, La Nuova Italia, 1988.
- Cambi F., *La metamorfosi dell'orco da Perrault a Collodi (e oltre)*, in F. Cambi (ed.), *Mostri e paure nella letteratura per l'infanzia*, Firenze, Le Monnier, 2002.
- Cambi F., *Abitare il disincanto. Una pedagogia del postmoderno*, Torino, UTET, 2006.
- Cantatore L., *Le riscritture dei classici nella letteratura per l'infanzia*, in S. Barsotti, L. Cantatore (ed.), *Letteratura per l'infanzia*, Roma, Carocci, 2019.
- Correntin Ph., *L'orco, il lupo, la bambina e il bignè*, Milano, Babalibri, 2004.
- Cusatelli G., *Ucci, ucci*, Milano, Mondadori, 1994.
- Cuvellier V., *La zuppa dell'orco*, ill. di A. Antinori, Roma, Biancoenero, 2016.
- Da Molin G. (ed.), *Trovatelli e balie. Secc. XVI-XIX*, Bari, Cacucci Editore, 1994.
- De Marchi V. (ed.), *Atlante dell'Italia a rischio. Il futuro è già qui*, 2021 (https://atlante.savethechildren.it/content2021/XII_Atlante_dell_infanzia_a_rischio__Il_futuro_e_gia_qui.pdf, ultima consultazione 29.09.2022).
- deMause L., *Storia dell'infanzia*, Milano, Emme, 1983.
- Di Bello G., *Senza nome né famiglia. I bambini abbandonati nell'Ottocento*, Firenze, Manzuoli, 1989.
- Filigrasso I., *Bambini in trappola. Pedagogia nera e letteratura per l'infanzia*, Milano,

- Franco Angeli, 2012.
- Freud S., *Il Perturbante* (1919), in *Saggi sull'arte, la letteratura e il linguaggio*, Milano, Bollati Boringhieri, 1991, pp. 269-307.
- Fromm F., *Il linguaggio dimenticato*, Milano, Bompiani, 1982.
- Gaiman N., Mattotti L., *Hansel e Gretel*, Roma, Orecchio Acerbo, 2014.
- Gasparini A., Chellini C., *Lupus in fabula. Le fiabe nella relazione educativa*, Trento, Erickson, 2017.
- Gilberti F., *L'orco che mangiava i bambini*, Mantova, Corraini, 2012.
- Ginzburg N., *Senza fate né maghi* (1972), in *Vita immaginaria*, Milano, Mondadori, 1974.
- Gorni M., Pellegrini L., *Un problema di storia sociale. L'infanzia abbandonata nel secolo XIX*, Firenze, La Nuova Italia, 1974.
- Grandi W., *Infanzia e mondi fantastici*, Bologna, BUP, 2007.
- Grimm J. E. W., Mattotti L., *Hansel e Gretel*, Roma, Orecchio Acerbo, 2009.
- Guidi C., Massi S., *Buchettino*, Roma, Orecchio Acerbo, 2016.
- Jesi F., *Letteratura e mito*, Torino, Einaudi, 1968.
- Lomastro F., Reggiani F. (ed.), *Per la storia dell'infanzia abbandonata in Europa*, Roma, Viella, 2013.
- Luatti L., *Adulti si nasceva. Immagini e metafore letterarie sull'emigrazione minorile girovaga e di lavoro dall'Ottocento ai nostri giorni*, Isernia, Cosimo Iannone, 2016.
- Magrelli V., Dagnino M., *Pollicino Quater*, Milano, EDB, 2017.
- Montecchiani S., *Per una storia dell'assistenza ed educazione dell'infanzia abbandonata nelle Marche*, Macerata, EUM, 2021.
- Nucci M., *Giù le mani dai classici*, in «Robinson», supplemento de «la Repubblica», 27 agosto 2022, pp. 24-25.
- Ongini V., Carrer C., *Le altre Cenerentole. Il giro del mondo in 80 scarpe*, Roma, Sinnos, 2011.
- Polenghi S., *Fanciulli soldati. La militarizzazione dell'infanzia abbandonata nell'Europa moderna*, Roma, Carocci, 2005.
- Propp V. Ja., *Le radici storiche dei racconti di magia*, Torino, Einaudi, 1949.
- Propp V. Ja., *Morfologia della fiaba*, Torino, Einaudi, 2000.
- Rak M., *Logica della fiaba. Fate, orchi, gioco, corte, fortuna, viaggio, capriccio, metamorfosi, corpo*, Milano, Bruno Mondadori, 2005.
- Sendak M., *The Juniper Tree and Other Tales from Grimm*, London, The Bodly Head, 1974
- Tontardini I., *Meccaniche celesti: come funziona un albo illustrato*, in Hamelin (ed.), *Ad occhi aperti. Leggere l'albo illustrato*, Roma, Donzelli, 2012.
- Ungerer T., *L'orco di Zeralda*, Milano, Bompiani, 1974.
- Verdier Y., *L'ago e la spilla. Le versioni dimenticate di Cappuccetto Rosso*, Bologna, Marietti, 2022.
- Warner M., *C'era una volta. Piccola storia della fiaba*, Roma, Donzelli, 2021.
- Zanzotto A., *Infanzie, poesie, scuoletta (appunti)*, in «Strumenti critici», n. 20, 1973, pp. 52-77.
- Zanzotto A., *Sonetto di Ugo, Martino e Pollicino 1778-1978*, in *Galateo in bosco*, Milano, Mondadori, 1978.
- Zipes J., *La fiaba irresistibile. Storia culturale e sociale di un genere*, Roma, Donzelli, 2012.

Interventi

Demiro Marchi storico della pedagogia¹

FRANCO CAMBI

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

Corresponding author: cambi.franco40@gmail.com

1. La collocazione dinamica nella tradizione dell'antifascismo e della "scuola-di-Firenze"

Ricordiamo che Marchi nasce nell'anno della "marcia su Roma", che consegna il governo del paese al fascismo che si fa, e per vent'anni e oltre, istituzione nazionale che ha regolato la vita degli italiani con la sua ideologia e le sue pressioni politiche autoritarie e persecutorie di ogni forma di dissenso e di antifascismo. Per chi visse la propria età evolutiva in quei vent'anni ci fu un complesso e "lungo viaggio attraverso il fascismo" (su cui ci parlò Zangrandi) che fu per molti un superamento radicale e critico e democratico. E fu tale anche per Marchi, che ritroviamo giovane aperto ai valori liberal-democratici e socialisti ormai dominanti nel "dopo 1945". E da qui inizia il cammino intellettuale e politico di Marchi che lo porterà ad avere un ruolo assai significativo in entrambi i settori e di pensiero e di azione. Dobbiamo supporre che anche per Marchi, vissuto per tutta la giovinezza dentro il potere capillarmente esercitato dal fascismo in tutta la vita sociale, ci fu "un lungo viaggio" e di riflessione intorno ai supposti valori del fascismo fondati su violenza e sopraffazione e di maturazione di valori invece democratico-socialisti, come rivelerà anche nel suo impegno politico a Rosignano Marittimo, vivo già negli stessi anni del dopoguerra.

Poi come intellettuale-pedagogista, che salda azione sociale e formazione dei giovani a una coscienza di cittadinanza democratica e che metterà ben in luce nel suo ruolo di docente universitario a Firenze nella Facoltà di Magistero, e poi di Scienze della formazione, per lunghi anni, integrandosi in modo attivo in quella comunità di studiosi che ebbe a promotori sia Codignola che Borghi e numerosi collaboratori diversi tra loro ma convergenti proprio nel sottolineare la struttura democratica di quel gruppo-di-ricerca, quali Santoni Rugiu e Tina Tomasi, De Sanctis e Idana Pescioli, Izzo e Valeri e Tassinari etc., che tennero vivo e aperto lo stemma pedagogico della "scuola di Firenze"

strettamente connesso all'antifascismo e alla lezione del pensiero democratico di Dewey, nutrendolo di varianti ulteriori e appassionatamente integrate nel modello comune. Un cammino pedagogico che fu a livello nazionale e non solo veramente innovativo e complesso e sottile nelle sue stesse evoluzioni.

Lì anche Marchi venne a collocare la propria ricerca e azione pedagogica, che illuminerà sia il suo insegnamento universitario sia la sua attività politica diretta come Sindaco di Rosignano. Nella pedagogia di Marchi, andando con Dewey e oltre, si fa centrale un'attenzione ai mutamenti socio-mentali dei giovani soprattutto relativi alle nuove vie di comunicazione (i media in particolare) e ai mutamenti psico-sociali che in essi intervengono, dando corpo così a una pedagogia-dei-giovani e delle-famiglie che troverà applicazione anche nel suo agire politico come Sindaco, guidato dal principio della comunità-educante.

Nella sua ricerca di pedagogista universitario prende via via corpo un ripensamento delle ideologie-chiave dell'Italia moderna, riprendendo e sviluppando il panorama esposto da Borghi in *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, testo costruito nel suo esilio americano e pubblicato a Firenze da La Nuova Italia nel 1951: un testo che è ormai un vero classico degli studi storico-pedagogici italiani (come ricordato da Carmen Betti e da me nelle prefazioni alla nuova edizione presso Spaggiari nel 2021). Una ripresa, sì, del panorama del Risorgimento posto come tempo dell'unificazione politica dell'Italia ma anche come una stagione culturale e ricca e dinamica e dialettica nelle posizioni che esprime anche in pedagogia, e lì da analizzare anche con nuovi contributi su prospettive rimaste un po' più in disparte, nel ricostruire i percorsi anche pedagogici dell'Italia moderna.

Questi di Marchi sono tutti testi critici e analitici insieme, costruiti secondo un modello storiografico rigoroso e di ampio respiro, che fanno delle tre opere qui considerate delle riflessioni e ricostruzioni esemplari.

2. L'immagine del Risorgimento

La prima mossa ideale di Marchi è legata a una rilettura del Risorgimento a cui dedica uno studio, uscito presso Loescher nel 1985, che di fatto segue il percorso presentato da Borghi nel suo volume antologico pubblicato per Giuntine-Sansoni nel 1958, in cui si dava spazio sia alle voci dei cattolici-liberali sia a quelle dei democratici come Mazzini, ma con Cattaneo visto come la figura più avanzata per l'idea di cultura che ebbe a guidarlo, scientifico-sociale da un lato e federalista dall'altro. Lì si lasciava più in ombra la componente socialista e della "questione sociale" (anche se Borghi sarà sempre assai sensibile soprattutto alla tradizione anarchica su cui tornerà a più riprese). Su queste prospettive di analisi si colloca anche lo studio di Marchi, che indica però anche i temi e le voci che lì vanno integrate e valorizzate, andando oltre la date del 1861 (unificazione dell'Italia) e il tempo storico del Risorgimento per inoltrarsi in pieno nel periodo e complesso e pluralistico dell'Italia Unita. E lì il tema-problema della scuola si fa sempre più centrale se pure affrontato, allora, con molti deficit. E due voci verranno riprese e analizzate da Marchi in studi specifici che riguardano, per la tradizione democratica, Enrico Mayer, livornese aperto al dibattito pedagogico europeo, di cui fa ferma testimonianza il volume del 1867 *Frammenti di un viaggio pedagogico*, e che Marchi ha più vol-

te ripreso e analizzato. Per la tradizione socialista è la figura di Antonio Labriola, quel finissimo intellettuale che passerà alla fine del secolo dall'herbartismo filosofico al marxismo: riletto proprio come filosofia-della-prassi e di cui evidenziò anche le forti componenti educative.

Il volume sul Risorgimento è ben ricco di documentazione e di fini interpretazioni delle varie voci e posizioni e anche dei loro limiti, prospettando un'analisi che culmina proprio nella "questione sociale" ripercorsa con confronti europei e guardando al ruolo sempre più centrale assunto dalle "Società operaie" per favorire una forte pedagogia dell'emancipazione popolare.

3. La voce democratica di Enrico Mayer

Quanto alla visione della pedagogia di Mayer si sottolineano i rapporti diretti con le pedagogie europee, con le quali si confronta e dialoga maturando una concezione educativa che si nutre anche dei rapporti stabiliti in Italia con Mazzini, Lambruschini, Tommaseo e Thour e con l'"Antologia" di Vieuksseux, che lo portano a fissare nell'educazione il "forcipe" stesso di e per una nuova coscienza di cittadinanza, sia nazionale ma nettamente democratica. Nella scuola sarà poi il principio del mutuo insegnamento che dovrà essere sviluppato, come principio che fa comunità di uguali, i quali si integrano tramite le loro diversità e capacità messe al servizio di tutti. Un'idea alta di scuola-della-democrazia che non è stata dimenticata, se anche la pedagogia attuale, posta in una condizione della comunità-scuola sempre più carica di differenze da riconoscere e integrare, è tornata alla *peer education* (parente del mutuo insegnamento) come metodologia didattica fondamentale. E Mayer aveva teorizzato tale pratica, allora al centro del dibattito pedagogico internazionale, già negli anni Venti e Trenta dell'Ottocento, con la fondazione della *Scuola di mutuo insegnamento*, nel 1829, poi nel 1833 della *Società degli asili*.

Pertanto Mayer resta una figura chiave della pedagogia democratica ottocentesca anche e soprattutto per il suo impegno operativo e scolastico e per la caratura europea del suo pensare/agire educativo. Una figura che lo stesso Marchi, dopo lo studio di Linaker del 1898, ha ripreso e illuminato con studi diversi, usciti nel 1979, nel 1984 e 1987. Studi tutti che ne fissano e il profilo teorico e pratico in educazione, complesso e organico, e come il bel volume del 1979 ci consegna, con analisi fini e interpretazioni mature, attraverso un testo antologico che fa di Mayer un vero classico della pedagogia democratica ottocentesca accanto a Cattaneo.

4. La pedagogia socialista di Antonio Labriola

A Labriola Marchi dedica il saggio del 1971 (*La pedagogia di Antonio Labriola*) e quello del 1984 (*Educazione e politica in Antonio Labriola*), sottolineandone sia la voce di innovazione politica come quella di teorico e pratico della educazione. Qui è, sì, il Labriola marxista che occupa il centro del lavoro, con la sua valenza internazionale e i riconoscimenti tributatigli dai maestri coevi del marxismo europeo. Ma è la stessa carriera di studioso nella sua evoluzione filosofica e nel suo impegno educativo in relazione alla "scuola popolare" che vengono riletti con sottigliezza. Così Labriola si fa un po' l'in-

terprete nazionale più alto di questa nuova e ricca stagione culturale da studiare sia nella sua filosofia-della-prassi sia nelle sue prospettive educative, quali ci sono state consegnate in opere e documenti, sviluppati su su fino al 1904, anno della morte. Tra i numerosi e notevoli studi dedicati a Labriola dopo il 1945, da Dal Pane a Gerratana, da Sbarberi e Miccolis, poche furono le voci dedicate alla pedagogia: con Dina Bertoni Jovine del 1961 e Trebisacce nel 1979, poi Nicola Siciliani de Cumis nell'81. Marchi si colloca su questo fronte con i suoi due volumi ricordati e li esalta sì la visione dialettica del marxismo di Labriola ma anche la integra con l'azione educativa come sua componente essenziale, per realizzare davvero una società pienamente socialista di uguali e animati da spirito collaborativo. Se la filosofia-della-prassi fissa il modello di un pensiero che fa trasformazione sociale poiché riconosce criticamente quel mondo di classe da cui esso emerge, fissandone i punti deboli a cui dedicare l'*operari* della *praxis* economico-politica rivoluzionando l'ordine sociale, ma, insieme, guardando e per essa e oltre di essa, fissando così un nuovo modello sociale in cui l'educazione come emancipazione e umanizzazione compiuta dell'uomo si faccia regola esplicita e universale.

Da qui anche l'attenzione dedicata alla scuola e ai suoi insegnamenti di cui di hanno precisi riscontri nei saggi politici di Labriola (si vedano gli *Scritti politici 1886-1904*, usciti nel 1970 per Laterza) ma anche il saggio sull'"insegnamento della storia" del '76 (su cui Marchi si sofferma proprio all'inizio del suo testo-1971) in quanto capace di formare alla socialità il pensiero di ciascuno, attraverso analisi critiche e dialettiche insieme nell'esercizio del lavoro storico che si afferma come sapere-chiave tra tutti i saperi e con essi sempre dialogante.

Marchi con questi saggi su Labriola completa la sua identità di studioso e allarga al tempo stesso la visione di Risorgimento e Italia unita, guardando proprio alla complessità del nostro tempo storico. Consegnandoci così insieme e un messaggio politico (democratico-socialista) e uno di metodo storico ripensati con attenzione proprio attraverso Labriola. Non solo: li dichiarando un po' anche il modello politico che terrà fermo nella sua carriera di Sindaco animatore di una comunità democratico-socialista, erede appunto della complessa storia futura che l'Italia unita ci ha consegnato come compito già a fine-Ottocento e poi ancora di più dopo il '45 e il crollo totale del fascismo. E con tali idee Marchi ha agito come Sindaco di Rosignano Marittimo e come Direttore del secondo circolo scolastico del comune, come rivelano le carte oggi raccolte presso INDIRE.

5. Questione di metodo: come la storia deve sempre integrare la pedagogia.

Ancora sul valore fondamentale della storia si collocano gli appunti raccolti nel 1992 in *Pedagogia e storia della pedagogia* che vanno anch'essi ricordati: non si fa buona riflessione pedagogica (ma culturale in genere) se si fa astrazione dalla storia, poiché ogni pensare/agire sta lì e lì si connota e si sviluppa. E qui c'è una condanna delle pedagogie puramente teoriche e spesso ideologiche o anche solo tecniche, che vengono criticate proprio e giustamente per la loro astrattezza che cade nel teoreticismo da un lato o si rende alleata a poteri ben forti che in tali astrattezze mascherano la propria volontà politico-demagogica, dall'altro. Una lezione di vera saggezza sia per la ricerca sia per l'uso da fare della ricerca stessa e proprio relativa alle politiche educative, da sostenere con idee forti e motivate scientificamente e da accompagnare con precisa coscienza storica,

come, va nettamente riconosciuto, lo stesso Marchi fece nel 1972 col saggio su *Verso la scuola a tempo pieno* (oggi ripubblicato da Anicia con una mia presentazione nel 2021): esemplare proprio per questa integrazione tra analisi scientifica, congiuntura storico-sociale e obiettivi emancipativi universali, posti come centrali per dar corpo a una autentica pedagogia democratico-socialista nel mondo di allora, sì, ma anche di oggi.

Appendice: Marchi politico e sindaco a Rosignano Marittimo.

Marchi come politico ha agito a lungo nel comune di cui è stato per quattro legislature sindaco e lì ha messo a frutto operativo il complesso profilo che lo contraddistingueva come persona: un intellettuale educatore che fa politica. La sua azione a Rosignano ha integrato questi tre connotati rivelandosi un'azione ricca e complessa orientata a realizzare due fini per far maturare in senso democratico tutta la comunità. Il primo fine era quello di allargare l'idea lì vissuta di democrazia e di farlo in molti modi; il secondo era quello di dar vita lì ad una vera comunità educante, che cresceva intorno alla scuola e alla cultura sotto varie forme.

Per la democrazia in sviluppo si possono segnalare alcune iniziative di cultura (la Biblioteca comunale come casa-di-cultura per tutti e luogo d'incontro e discussione) ma anche relative ai diritti (ad esempio la pensione da dare alle casalinghe, richiesta già nel 1957) o l'apertura dei Consigli comunali a celebrazioni di eventi capaci di far riflettere la cittadinanza intorno a valori democratici (come accadde nel 1963 per Giovanni XXIII e poi Kennedy ricordati e ripensati nel loro valore e ruolo anche *post mortem*, ma per averli come guide ideali; oppure nel 1966 con la cerimonia del ventennale della democrazia italiana che proprio Marchi lesse come data vincolante e come avvio di una società nuova in ascesa e da accompagnare in questo cammino, attivamente e con impegno). Tutto ciò rivela un politico fine che vuole innalzare la coscienza collettiva dei cittadini incardinandola sempre più su una democrazia matura e progressiva.

Per la comunità educante che Marchi vuole sviluppare nel suo comune basta rileggere il testo *Verso la scuola a tempo pieno*, del 1972, e l'idea di uguaglianza che tale nuova scuola deve sviluppare, facendosi anche luogo promotore di una coscienza di cittadinanza più impegnata e consapevole costruita intorno ai valori democratici. Ma non solo: anche la stessa toponomastica presente nel comune che richiama pedagogisti insigni ha un preciso richiamo all'impegno collettivo di educarsi come comunità, ovvero come tessuto di relazioni solidali e collaborative tra i cittadini che abitano insieme il territorio e lì devono agire in modo concorde (e questa è più o meno la definizione data poi anche a Trento dal *Manifesto* rivolto a valorizzare la comunità educante pubblicato tra il 2019 e il '21: in anni recentissimi, ma di tale compito Marchi aveva molto tempo prima sottolineato il valore). Esempi minimi forse ma che ci pongono davanti il volto più autentico del Marchi-politico e un volto che oggi, nella complessa crisi politica e partitica e sociale del nostro presente che disorienta e impoverisce la stessa idea di cittadinanza, dobbiamo ricordare e mostrare nel suo *identikit* ancora pregnante e culturalmente alto, il quale dovrebbe essere per ogni soggetto attivo in politica veramente un po' il paradigma ideale attinente al proprio ruolo e da coltivare con impegno.

*Relazione tenuta a Rosignano Marittimo, il 27 ottobre 2022, in un convegno dedicato alla figura di Marchi. L'Appendice raccoglie i temi affrontati invece il 5 novembre 2022 per un ricordo dedicato al Marchi come organizzatore politico.

Bibliografia

- Borghi L., *Il pensiero pedagogico del Risorgimento*, Firenze, Giuntine-Sansoni, 1958
- Cambi F., *La "scuola di Firenze" da Codignola a Laporta (1950-1975)*, Napoli, Liguori, 1982
- Cambi F., Federighi P., Mariani A. (a cura di), *La pedagogia critica e laica a Firenze: 1950-2015, Modelli. Metamorfosi. Figure*, Firenze, FUP, 2016
- Marchi D., *La pedagogia di Antonio Labriola*, Firenze, La Nuova Italia, 1971
- Marchi D., *Enrico Mayer e l'educazione popolare a Livorno nella prima metà dell'Ottocento*, s.i.e., 1979
- Marchi D., *Educazione e politica in Antonio Labriola*, Livorno, Debate\$F., 1984
- Marchi D., *Enrico Mayer. Un educatore democratico dell'Ottocento*, Livorno, Nuova Fortezza, 1984(e 1987)
- Marchi D., *La scuola e la pedagogia del Risorgimento*, Torino, Loescher, 1985
- Mayer E., *Frammenti di un viaggio pedagogico*, Firenze, Cellini, 1867
- Labriola A., *Opere*, Milano, Feltrinelli, 1959-1962
- Labriola A., *Scritti politici*, Bari, Laterza, 1970
- Labriola A., *Opere*, Napoli, Bibliopolis, 2012-2021
- Peluso M.C., *Demiro Marchi. Politica pedagogia umanità di un democratico*, Castiglicello (Livorno), Il Gabbiano, 2010

Devianze giovanili: la teologia della forza

ANTONIO SANGERMANO

Procuratore del Tribunale dei Minori di Firenze

La condotta di “bullismo” è strettamente sussumibile nell’alveo descrittivo ed applicativo della fattispecie di “atti persecutori”, di cui all’art. 612 bis c.p., come del pari quella cd. di “cyber-bullismo”, ove naturalmente gli agiti posti in essere dal minore integrino i requisiti strutturali della fattispecie di reato.

Tutta l’impostazione teoretica del diritto minorile è proiettata alla tutela dell’integrità psico-psichica del minore, autore o vittima del reato che sia, e quindi non esclusivamente alla mera repressione delle condotte illecite.

Non c’è reato commesso dal minore che non sottintenda ed esprima sofferenza, dolore, disagio. Il reato del minore consente di scrutare la devianza nella sua genesi primordiale, come incipit esistenziale di un percorso alterato da fattori, spesso concomitanti, che inoculano nel minore una distorta visione di sé stesso, dell’altro, della società.

La violenza come “metodo relazionale” è la chiave di volta per analizzare il fenomeno del bullismo e del cyber-bullismo, laddove la prevaricazione si nutre dell’isolamento, della denigrazione dell’ “altro”, della messa in ridicolo del più debole, del più fragile, della persona vulnerabile.

Anche l’esaltazione estetica della “bellezza”, quale ipostasi di una pretesa superiorità, nell’accezione narcisistica di una fisicità scultorea scolpita da esercizi ed esibizionismo, può farsi violenza discriminatoria quando non si limita ad “essere”, ma vuole prevalere a scapito di chi è ritenuto “brutto”, e per tale ragione deriso e vessato.

L’estetica della forza, quindi per realizzarsi ha bisogno di un totem sacrificale, abbattendosi fatalmente sul più debole.

Si può affermare che tra i giovani va diffondendosi una sorta di “teologia della forza”, che nella esaltazione della violenza, del dominio e della estetica trova il proprio baricentro a-valoriale; un nichilismo relativista, che si incentra sul culto narcisistico ed irrelazionato dell’ Ego a discapito dell’ Altro, che in specie quando viene individuato in una persona vulnerabile, diventa “instrumentum regni”, disumunizzato e strumentalizzato quale “specchio” che riflette la immagine della propria forza.

La Rete ha reso i ragazzi più soli, immergendoli in una realtà virtuale manipolatrice che trasmutato i rapporti sociali, affettivi e financo con se stessi.

L’esatto “pendant” della violenza, anche nella declinazione del bullismo, è pertanto la vulnerabilità, che assume i connotati della fragilità psicologica, del diverso orientamento sessuale, della sofferenza estetica, della disabilità, della abominevole discriminazione razziale, del censo quale pretesa del più ricco di dileggiare ed isolare il povero inteso quale reietto della società, della malattia psichica, della solitudine, del più spregiudicato consu-

mismo da intendersi nell'accezione pasoliniana di "omologazione culturale" quale alveo conformista che preclude l'accesso a chi non ha i requisiti per diluire se stesso in un unicum che si nutre di simboli estetizzanti e di requisiti estetici, timeocratici o di mera prevalenza fisica.

Il bullismo diventa allora la tragica metafora della violenza che attraversa la società e che tende sistematicamente ad escludere e colpire i diversi, colpevoli per l'appunto della loro diversità.

La violenza esprime, in questa distorta declinazione psicologica, una sorta di crisma di riconoscimento sociale, di supremazia, di leadership, che per realizzarsi ha bisogno di un bersaglio totemico, quasi uno specchio in cui il bullo vede se stesso "in azione", mentre infierisce sulla propria vittima, sentendosi forte.

Il bullismo è un epifenomeno della diseducazione etica e civica, del relativismo, la manifestazione di una "società senza Dio", dove la deità non è necessariamente un'entità metafisica, ma piuttosto una entità valoriale, laica o religiosa che sia, che valga a distaccare l'io da sé stesso ricongiungendolo ad un'umanità che trascende l'egoismo, procreando un'immagine rinnovata dall'amore per l'altro.

Questa accezione dell'umanità è per l'appunto reietta nel comportamento del bullo, che attua una "cristallizzazione pulsionale" di istinti personali e di "inconscio collettivo" che si nutrono di violenza, di prevaricazione.

La densificazione dell'egoismo, l'esaltazione della forza, l'accanimento simbolico contro i deboli, i soggetti vulnerabili, i diversi, i naufraghi della vita, l'elevazione della leadership come proiezione egotica del predominio, hanno ammalato la società di odio e di violenza, contaminando i nostri ragazzi.

I minori sono come dei "ricettori" che assorbono le contaminazioni esistenziali e culturali, i miasmi che attraversano la società, convertendo questi stimoli in sofferenza e violenza. Attenzione dunque ai messaggi che vengono inviati da chi ha il potere di diffonderli.

La modernità ha fornito alla violenza un nuovo straordinario strumento di realizzazione, la Rete, i Social Network, una comunicazione veloce e rampante che annulla il pensiero in un tweet, in un algoritmo, in un messaggio seduttivo privo di profondità e di spessore, ma idoneo ad eccitare, ad aizzare i peggiori istinti, a vellicare l'indomito animale che l'essere umano si porta dentro.

Se la forza diviene la "misura di tutte le cose", va da sé che il più debole, perché fragile e vulnerabile, venga ad essere espulso dall'alveo degli eletti, e per questo boicottato e vessato. E la percezione di questa discriminazione può determinare nel minore "vulnerabile" un defatigante senso di fallimento, di vuoto, di isolamento, perché la propria fragile identità necessita del riconoscimento dell'Altro, del Gruppo, per potersi strutturare.

L'incontro tra violenza e vulnerabilità realizza pertanto una perversa alchimia, che da una parte esalta il narcisismo egoico del bullo e dall'altra fiacca, ferisce, umilia la vulnerabilità della vittima.

Soltanto la consapevolezza della rispettiva vulnerabilità, inoculata dall'intervento giurisdizionale e pedagogico, può ristabilire in un abbraccio unificante il sentimento dell'umanità che è andato perduto per cause opposte.

Occorre recuperare lo sguardo dolente sulla vita, il rispetto dei valori costituzionali, per porre un argine, un confine valoriale e invalicabile a questo diluvio di violenza.

La profezia di Pasolini si è dunque avverata, il totalitarismo è sopravvissuto a sé stesso, dismettendo le tragiche vestigia del ventesimo secolo, per assumere il più accomodante abito della violenza discriminatoria, della ideologia della superiorità, connotandosi in maniera dissimulativa come “teologia della forza”, conformismo, esclusione dei diversi.

Se non si sa cogliere questo substrato antropologico, socio-culturale, quale collante teleologico della devianza minorile, se ne disperde il significato più profondo, di imbarbarimento, di perdita di senso, di atroce disumanizzazione, trasformando anche il bullismo in una “moda”, fatta per allietare schiere di commentatori ma non per risolvere alla radice il problema.

Ecco dunque che la Procura Minorile diviene avamposto nel dolore, sguardo consapevole sul futuro che sarà.

Non ci può essere respicenza, reinserimento sociale, redenzione, salvezza senza focalizzazione della propria responsabilità. La rinascita inizia con la introiezione del significato della propria responsabilità, con la metabolizzazione interiore del significato disvaloriale dei propri agiti violenti.

Inauguriamo dunque una stagione di “nuovi doveri”. E il primo dovere che esiste nella vita è il rispetto dell’altro e di sé stessi.

Occorre recuperare il RIGORE, quale parametro comportamentale e teleologia esistenziale, il rigore che non è propaganda, tweet livoroso e seduttivo, ma piuttosto pietas che in quanto consapevole della natura umana pretende che ad ogni azione corrisponda una precisa assunzione di responsabilità

La relativizzazione dei doveri e l’unilateralismo dei diritti produce un cortocircuito che consuma la società in un fuoco distruttivo, dove ognuno pretende di fare ciò che vuole e nessuno ciò che deve.

I giovani hanno bisogno di regole da rispettare, di doveri da introiettare, di valori da metabolizzare, e ciò richiede una consapevolezza in ordine alle conseguenze che le proprie azioni illecite possono produrre. È L’ASSUNZIONE DEL DOVERE CHE PRODUCE IL DIRITTO E NON VICEVERSA.

Occorre riscoprire per intero il valore del concetto di “legalità”, perché essa include e non discrimina, non fa distinzioni di razza o di censo. Occorre rivolgere il massimo rigore a chi viola la legge. È del tutto erroneo, strumentale, pericoloso, distruttivo incentrare la repressione penale, dirigendovi l’attenzione dei consociati, su di una unica categoria, eretta a simbolo catartico dell’insicurezza sociale. Occorre piuttosto applicare inderogabilmente la Legge a chiunque la violi. È questa la vera palingenesi.

La disumanità produce violenza.

Legalità, educazione civica, formazione delle coscienze, rigore, umanità, coerenza tra declamazione di principi e comportamenti, a cominciare dai Pubblici Ufficiali.

La migliore pedagogia è l’esempio.

Questa la premessa, in cui calare l’analisi criminologica e giuridica di un fenomeno che ci descrive l’Italia che sarà.

La scuola deve riappropriarsi del suo ruolo, e quindi della sua autorevolezza. Il bullismo endo-scolastico segna il fallimento della scuola. La famiglia deve connettersi alla funzione pedagogica della scuola, supportandola, e non già delegittimandola, schierandosi acriticamente con i propri figli quando gli stessi vengono ad essere rimproverati o puniti.

La connessione tra genitori e scuola integra uno snodo vitale nell'incontro tra individuo e Stato, e con tale consapevolezza deve essere realizzato questo incontro.

Il controllo dei genitori sull'uso dei Social da parte dei figli, e più in generale dei telefonini, deve essere attento, persistente, teso a salvaguardare il minore da una alienazione intellettuale che crea una sorta di dipendenza psicologica dai social network, trasformandoli in specchi deformanti della propria identità.

È sbagliato consentire ai propri figli di mettere sui social fotografie ammiccanti, estetizzanti, incentrate sulla fisicità, perché ciò trasforma l'apparenza delle forme in identità esistenziale, cristallizzando la pericolosa convinzione per la quale le proprie credenziali relazionali dipendono dalla capacità di imporre la propria immagine, di volta in volta abbellendola, rendendola più seducente, più maliziosa, più allusiva, più appetibile.

La Legge 29 maggio 2017 n. 71 ha scelto di non enucleare una nuova fattispecie di reato per il cyberbullismo, limitandosi a dare un'articolata definizione delle condotte che possono integrare la fattispecie, il cui epicentro disvaloristico va identificato per l'appunto nella condotta di aggressione discriminatoria, derisoria, violenta attuata con strumenti telematico-informatici contro una persona vulnerabile. Ed è veramente interessante rilevare come la Legge rinvenga l' "ubi consistam" della condotta criminosa nella pressione, aggressione, molestia, ricatto, ingiuria, denigrazione, diffamazione, furto di identità, alterazione, acquisizione illecita, manipolazione, trattamento illecito di dati personali, condotte tutte queste realizzate per via telematica con lo scopo intenzionale predominante di isolare un minore, o un gruppo di minori, ponendo in atto un serio abuso, un attacco dannoso o la loro messa in ridicolo.

Vittime sacrificali di queste condotte sono sempre le persone vulnerabili, concetto enucleato nella Legge del 23 giugno 2017 n.103, che tratteggia l'esigenza di tutela che la vulnerabilità, quale categoria esistenziale, deve ricevere in una società democratica.

L'Europa non è soltanto spread e cieco rigore, ma anche elaborazione e culminazione storico-politica di principi liberali, figli di duecento anni di costituzionalismo europeo e della millenaria cultura del nostro continente.

La vulnerabilità non definisce una "inferiorità", ma esattamente al contrario, maggiore sensibilità, acuta sofferenza esistenziale, complessità psicologica, ovvero importanti elementi di ricchezza interiore e financo di riequilibrio sociale ed etico, laddove è proprio lo sguardo sulla vulnerabilità che ci riconduce alla nostra intima essenza, alla tragicità della vita, al dolore quale dimensione immanente nell'umano.

Ma attenzione, a non trasformare lo sguardo dolente in sguardo indulgente. È vulnerabile la vittima minorenni del reato ed è vulnerabile l'autore minorenni del reato, con una differenza ontologica, che non può essere annullata in una osmosi giustificazionista: l'autore del reato ha realizzato una lesione civica ed esistenziale, la vittima l'ha subita.

Caratteristiche tipologiche del delitto di "atti persecutori", sub specie di "bullismo" e "cyberbullismo", sono la a) intenzionalità del comportamento lesivo, b) la sua persistenza nel tempo e c) l'asimmetria nella relazione tra il soggetto attivo del reato e la vittima, profilo questo che si incentra per l'appunto sulla nozione di vulnerabilità.

È importante rilevare come la scienza pedagogica e la psicologia suggeriscano tecniche di contrasto al fenomeno del "bullismo" incentrate sul dialogo, ovvero un confronto dialettico di valenza pedagogica e civica, ritenendo non semplicemente inutili ma vieppiù dannosi interventi correttivi autoritari ed umilianti per lo stesso "bullo", inter-

venti che finirebbero per riposizionare la “forza” quale epicentro di ogni azione umana, legittimando la violenza.

Al riguardo rileva la sentenza della Suprema Corte di Cassazione, sez. VI del 14 giugno 2012, laddove sia pur opinando sul tema dell’ “abuso dei mezzi di correzione”, la Corte di Cassazione evidenzia come la violenza sia reietta dall’ordinamento sempre e comunque, anche quando eventualmente volta a conformare un atteggiamento a sua volta violento e pregiudizievole.

Intendo tuttavia sottolineare come tale impostazione, certamente giusta alla luce dell’evoluzione dell’ordinamento in senso personalistico, non possa tuttavia prescindere dalla corretta introiezione della propria responsabilità da parte dell’autore del reato, non già declinata come mera ammissione confessoria del fatto, quanto come focalizzazione intellettuale e morale, mentalizzazione del disvalore intrinseco dell’agito violento posto in essere.

La asimmetria tra autore e vittima del reato non deve d’altronde individuare necessariamente la persona offesa come “soggetto debole” in quanto affetto da una problematica fisica, psichica o comportamentale, laddove la vulnerabilità di un essere umano può non precedere il fatto – reato, ma esserne piuttosto la diretta conseguenza, quale effetto di una condotta violenta, che finisce per privare una persona della sua stessa capacità reattiva. La vulnerabilità è anche e soprattutto incapacità di accedere alla logica della violenza, e questo atteggiamento in un mondo dominato dall’idea della forza rende già di per se vulnerabili coloro che intendono sottrarsi, o che naturalisticamente si sottraggono, ad un’idea suprematista ed agonistica della vita.

Ciò che è importante nell’intervento di ortopedia giurisdizionale di questa pregnante devianza giovanile, è non inoculare nel “bullo” il convincimento che i comportamenti devianti debbano essere corretti e puniti attraverso una forma “legale” di violenza, poiché altrimenti l’autore del fatto finirà per focalizzare la “forza” come invariabile elemento qualificante della relazione, verificando se stesso nel diverso ruolo di autore del fatto, imputato e condannato, sempre nei termini titolare o vittima della “forza”, di volta in volta agita o subita.

Il riposizionamento prospettico che deve attuare la giurisdizione, pertanto, non è la mera inflizione della pena, che pur deve conservare una sua rilevanza, ma la stimolazione del processo introiettivo sulla propria responsabilità morale, prima ancora che penale.

Questo processo di mentalizzazione determina la ri-umanizzazione della vittima e dello stesso autore del fatto, che finalmente possono guardarsi negli occhi, riconoscendo la rispettiva umanità.

La giurisdizione minorile, pertanto, deve porre al centro del proprio impegno la riattivazione dell’umanità sepolta sotto quelle sovrastrutture psicologiche, sociali, familiari, che totemizzano la violenza quale strumento di predominio e di affermazione dell’ Ego, quale misura della relazione.

Punire non significa odiare, ma ricondurre l’autore del fatto alla propria responsabilità, che può essere rinascita. Questo il senso del mio impegno di Procuratore della Repubblica per i Minorenni. Nessuna indulgenza, nessun astratto perdonismo ideologico, ma piuttosto rigore ed umanità.

La sistematica reiterazione degli agiti descritti dall’art. 1 della Legge 71/2017 produce il delitto di cyber-bullismo, che viene conglobato, assumendone la forma, nel delitto di stalking di cui all’art. 612 bis c.p., punito con la reclusione da 6 mesi a 5 anni.

Fattispecie ricorrenti nella prassi sono la dolosa e programmata esclusione da una chat di classe di un minore in esito ad una sistematica attività di dilleggio, di persecuzione, di messa in ridicolo, ovvero la diffusione di immagini intime e scabrose di ragazze che hanno realizzato video sessuali trasmettendoli al proprio fidanzatino, che poi ne fa uso sessista e maschilista, divulgandole a più persone, nonché l'auto-ripresa filmica di gesta vandaliche o di prevaricazione, anche nei confronti dei docenti, l'estorsione di piccole somme di denaro richieste ad un compagno di classe "debole", che per procacciarsele, e sfuggire alle paventate ritorsioni, finisce per rubare in casa. Ancora, la "violenza di gruppo" contro un compagno di scuola "vulnerabile", preso di mira perché "diverso", perché malato, perché esteticamente fragile, perché "solo".

Molto ricorrenti nella prassi giudiziaria sono le violenze sessuali, anche di gruppo, attuate nei confronti di amiche e compagne di scuola per lo più in circostanze ludiche. Queste condotte tradiscono una introiezione sessista, maschilista, predatoria, genitale, estetica ed irrelazionata della sessualità, vissuta ancora una volta dal "giovane maschio" come mero atto di "predominio violento" nei confronti della minore persona offesa, reificata in un ruolo servente. Il "consenso" al compimento di ogni atto sessuale desiderato ed imposto dal "giovane maschio" viene dato per presunto ed immanente nella "situazione di pericolo" che la ragazza ha accettato. Quasi un "dolo eventuale" della persona offesa, una "accettazione del rischio" che per il maschio minorenni diviene "consenso implicito": una sorta di pernicioso "situazionismo" auto-assolutorio laddove il consenso della ragazza a "collocarsi in quella determinata situazione di pericolo" viene ad essere interpretato come una scriminante a compiere qualsiasi atto sessuale, ovvero a compiere atti sessuali diversi e più invasivi da quelli espressamente assentiti.

Marginalia e ricordi

Tre noterelle 2022!

FRANCO CAMBI

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

Corresponding author: cambi.franco40@gmail.com

1. Guerra e pace

L'orizzonte del nostro tempo storico è radicalmente cambiato a partire dal febbraio di quest'anno con la guerra Russia/Ucraina: evento che subito dopo e con la pandemia di Covid ha rivoluzionato ancora la vita delle comunità umane per gli effetti che ha prodotto. Sia il ritorno alla logica della guerra (quella di opposizione tra amico e nemico come ben vide il politologo tedesco Karl Schmitt) sia l'incubo del nucleare come ultima arma hanno risvegliato un ripensamento totale della nostra civiltà, che ci impone di "cambiare strada" come ci ha invitato a fare Morin. Sì, ma ancora prima dobbiamo riflettere proprio su Guerra e Pace: sul superamento definitivo della guerra proprio per gli effetti devastanti che può oggi provocare e per l'inimicizia che mette in campo tra diverse comunità e superamento necessario e urgente da sviluppare e tutelare e diffondere; poi su cosa dobbiamo intendere per pace, non un accordo provvisorio tra comunità che sospendono la guerra, ma un cambiamento radicale di visione della società e dei suoi compiti, oggi di convivenza e di collaborazione e non di conflitto e di imperialismi. Così della guerra dobbiamo mostrare gli orrori e commentarli nella loro disumanità, per delegittimarla nella coscienza dei cittadini in modo totale e proprio per la sua barbarie di ritorno in un tempo che ben conosce, invece, il valore e della parola e dell'intesa. Poi si deve rilanciare lo stemma alto e umanissimo della pace intesa sì come "condizione dell'intelligenza e del cuore", ma anche e soprattutto come la condizione di vita ideale e possibile del *sapiens*, da coltivare nella stessa organizzazione sociale ad ogni livello. Articolando poi la pace tra le varie Agenzie internazionali quale loro compito permanente e traducendola lì in pratiche etico-politiche a livello mondiale. Così, però, dobbiamo anche riconoscere che la coppia Guerra/Pace implica un agire pedagogico complesso ma chiaro, posto come l'unico agire che può oltrepassare questo contrasto che costantemente di ripresenta, anche dopo le speranze del 1945 e del 1989 che sembravano aprire a un mondo pacificato, ma solo in apparenza: sotto le parole geopolitiche continuavano a restare accesi i carboni e della sconfitta subita e del riscatto imperialistico. Sì, forse solo la pedagogia può, col suo agire tra coscienze e valori, nel suo dialogo tra soggetti e istituzioni risolvere l'antinomia tra guerra e pace in un cammino consapevole verso la convivenza delle diversità, sviluppan-

do insieme e una coscienza personale di pace e l'inibizione in ogni collettività della logica della guerra. E ricordiamo l'insegnamento di Dewey contenuto in *Democrazia e educazione* che rende i due concetti reciprocamente convergenti. Anche tra pace e guerra si può e si deve attivare questo cortocircuito reciproco e integrato: e nella teoria formativa e nella pratica politica. Un compito arduo forse ma non impossibile se riusciamo a ri-orientare la stessa logica del far-politica controllata democraticamente dalla coscienza dei cittadini che esige un silenzio totale da imporre alla guerra. Un cammino utopico? Quindi impossibile? Solo una speranza? Non proprio: una possibilità concreta dentro una comunità autenticamente democratica e vissuta pienamente come tale! Pertanto alimentata da una forte coscienza pedagogica! Valoriale e operativa!

2. A cento anni dalla "marcia su Roma"!

Sì, quel 28 ottobre 1922 l'Italia legittimò in uno stato liberal-democratico una presa del potere da parte di rivoltosi in camicia nera che si sentivano i portatori dell'avvenire, attuato attraverso la violenza, la sopraffazione e la distruzione del sistema politico in atto. Con alla guida Mussolini, che aspettò a Milano l'esito della spedizione che appariva molto incerto, e dei suoi quadrumviri con la partecipazione di giovani scalmanati dall'ideologia del fascismo (reduci della Grande Guerra, antibolscevichi, nutriti di dannunzianesimo politico esaltato a Fiume e di uso sistematico della violenza con distruzioni e pestaggi e uccisioni): una marcia irrealizzabile nei suoi fini e attesa con la resistenza degli eserciti alla porte di Roma, se la corona per ragioni politiche e dinastiche non avesse firmato l'ordine di farla entrare nella capitale.

Un evento che costò all'Italia due effetti tragici: di farsi modello primitivo di un regime autoritario e dittatoriale che da lì si diffuse in Europa, con Hitler che chiamò Mussolini il suo maestro, poi Franco in Spagna e altri ancora; poi di cambiare il corso e per vent'anni della storia italiana costruendo uno stato-partito eversivo nelle leggi, militarista, che esaltava la propaganda di se stesso e che ammutolì ogni dissenso politico e ogni pluralismo di idee; una vera catastrofe democratica di cui il paese pagò caro il prezzo su su fino al 1943! Una dittatura forse in sé debole, specialmente fino al 1924, ma che manovrava il consenso e che si faceva imperialista e guerrafondaia e che investì via via la società italiana di leggi speciali e di propaganda di regime.

Certo questo volto reale del fascismo lo conosciamo da lungo tempo, attraverso gli studi di Salvemini, di Salvatorelli, anche di De Felice e molti altri, ma che presso la popolazione più comune e meno politicizzata è rimasto purtroppo spesso nascosto (e si pensi al ritornello che vuol riconoscere che "Mussolini fece anche cose buone", criticato di recente da Filippi in modo netto), anche nelle generazioni postfasciste, a causa di una veloce rimozione di quell'esperienza tragica, da parte della politica di maggioranza e della stessa scuola che non l'hanno mai sottoposta a un riesame collettivo e condiviso. E ciò spiega anche il rinascere dei neofascismi, pur illegali alla luce della Carta Costituzionale e, si disse, tollerati *pro bono pacis!*

Ma questo silenzio sulla vera natura del fascismo, che non ha fatto un'autocoscienza nazionale su quella esperienza, ne ha tenuto in vita le ragioni profonde, che ancora inquinano sotto vari aspetti e in varie parti del paese la vita collettiva, fino alla ripresa oggi da parte della Destra radicale del potere in Italia e che va attentamente tenuta sotto

controllo e denunciata nelle sue eventuali e antidemocratiche scelte: sempre possibili a forze con quel punto di partenza! Una vigilanza tardiva ma da rendere efficace se ben nutrita da uno sguardo pedagogico antifascista e apertamente democratico, specialmente in un tempo come quello attuale (2022!) che vede il ritorno in marcia a livello internazionale di sovranismi, autocrazie, populismi vari, tutti con una forte caratterizzazione fascista che non ci mette il cuore (e la mente) in pace. Affatto! Pertanto va tutelato il pensiero democratico, con il suo pluralismo, la sua laicità, la sua passione per la promozione umana e sociale di ogni soggetto, rendendolo sempre più consapevole della sua dignità di cittadino, che a sua volta proprio la scuola deve render consapevole e attiva nelle coscienze giovanili (come impone la legge del 2019).

3. Istruzione e Merito?!

La nuova denominazione del Ministero della Pubblica Istruzione ha sollevato e solleva una serie di dubbi ma, forse insieme, fa riflettere su un criterio educativo oggi di attualità ovvero sul merito da affrontare secondo più punti di vista.

C'è una prima via che lo valorizza in senso selettivo e discriminante già nella scuola di tutti, che va dai 3 ai 18/19 anni (e questa, conoscendo l'ideologia della Destra-Destra oggi al governo e che ha fatto questa scelta di denominazione, appare l'intenzione forse più probabile anche perché più e più volte lì dichiarata)? Ciò reclama di curare i "meriti" precoci creando una scuola a due facce: una di fatto non democratica e anticostituzionale (si rilegga bene l'art. 3 della Costituzione!) che privilegia già nella scuola coloro che manifestano "meriti" eccezionali e si affermano come risorse per la vita sociale del paese nella loro crescita futura, anche se sappiamo che i meriti sono vocazionali e poi sviluppati da una coltivazione larga e plurale, per non farli coincidere con un iper-specialismo settoriale anticipato e spesso cieco e tecnicistico. Poi va ricordato che il vero merito utile nelle società complesse si manifesta in un *iter* di coltivazione che sviluppi e la cultura generale e quella specifica e vocazionale insieme, per aprire poi a una selezione e ragionata e autocosciente. Anche superando in tal modo l'annuncio del merito in età precoce, sapendo bene che i meriti nascono da un'esperienza di formazione varia e complessa e proprio nelle fasi più alte della crescita, evidenziando e capacità e impegno ben unite *in unum*.

Così va valorizzata una visione democratica del merito, che si lo riconosce e lo cura, ma dentro un cammino formativo per tutti senza mai risolverlo in selezione e privilegio, anzi assumendolo come un apporto alla formazione appunto di tutti. Poi con i curricoli personalizzati si favorirà la stessa crescita del merito, sviluppata attraverso laboratori aperti, incontri di studio, lavoro di gruppo, prove anch'esse personalizzate e più mature, in un percorso che fa crescere capacità che arricchiscono la classe e poi anche da coltivare *ad personam*, ma in un vivere insieme con e anche per gli altri. E senza isolare i superdotati, se non in laboratori *ad hoc* ma aperti, appunto. Così il merito inteso democraticamente (come ci insegna la Costituzione all'art.34) proprio nella scuola normale va fatto "fiorire" (come notava la Saraceno di recente) rivelando i suoi interessi, capacità e vocazioni da valorizzare ma dentro una cultura generale comune, che potrebbe e può anche ri-orientare il merito, come spesso è accaduto ed accade (e ciascuno ripensi a come sono nati e cresciuti i propri pur modesti "meriti": molte volte per sviluppi successivi e sintesi finali anche tardive: all'Università o *post*).

Ma come coltivarlo a scuola in generale? Portando nell'insegnamento da parte dei docenti, oltre le conoscenze sistematiche e organiche, un atteggiamento che mostri in ogni disciplina il fascino cognitivo e creativo e la renda sensibile nel suo valore alla mente dei giovani, offrendo alle giovani generazioni un'immagine alta e fascinosa di tutti i saperi, tra i quali poi liberamente i ragazzi possano scegliere il loro percorso di merito, individuato tra capacità e impegno personale. Di cui la stessa valutazione dovrà tener conto.

Certo è che per raggiungere questo standard sarà necessaria una formazione dei docenti che unisca e in modo organico competenze disciplinari alte e critiche e rinnovate, forte coscienza pedagogico-didattica e comunicazione relativa al rapporto educativo aperta e dialogica. Un *identikit* del docente da mettere al centro della sua formazione professionale in molti modi e all'inizio della carriera e durante il suo sviluppo.

Così è proprio l'"istruzione pubblica" che fa fiorire il merito e lo fa vivere come risorsa esemplare nella comunità scolastica, per consegnarlo poi alla società e alle sue specializzazioni professionali. Senza mai pensare di sostituirsi precocemente a quest'ultime!

Attualità e valore della laicità... aperta. Qualche riflessione

FRANCO CAMBI

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

Corresponding author: cambi.franco40@gmail.com

1. La laicità come valore epocale

L'epoca in cui viviamo, con le sue frontiere della Globalizzazione, dell'Intercultura, della connessione Digitale ormai planetaria, del riconoscimento e tutela delle Differenze che impongono un cammino verso una nuova "comunità di destino" dell'*homo sapiens* da vivere *in mente* e *in re*, della quale le stesse istituzioni politiche non possono ignorare la forza che da questi connotati promana, mette sempre più al centro la categoria della laicità sia come valore-guida sia come orizzonte-di-senso regolativo. Una laicità che deve farsi *forma mentis* e norma di convivenza per realizzare vera fratellanza tra popoli, etnie, religioni etc. che fa collaborazione. Sì, una laicità come valore comune e costume sociale in una *societas* di uguali-nelle-differenze che non cancella le diverse appartenenze ma le pone dialogicamente l'una di fronte all'altra, favorendo un'intesa comune su principi e valori condivisi (e si pensi solo ai diritti umani). Una laicità che, va riconosciuto, perde il suo connotato di ieri, fatto di contrapposizione a Poteri e *Auctoritates* dogmaticamente attivi nelle società sviluppando in esse inimicizie e conflitti, forse reso necessario proprio dalla chiusura di quelle società, ma essa oggi significa sviluppo del pluralismo e convergenza di esso nel dialogo che fa-ponte tra visioni del mondo e le pone in condizione di costante confronto per far maturare valori, principi e impegni comuni; sì, da discutere insieme ma anche da riconoscere come vettori trasversali oggi della stessa civiltà, aperta a ri-leggere se stessa e rinnovarsi in quanto sempre più planetaria ovvero di-tutti. Così anche le religioni e le politiche devono ri-pensarsi sotto l'egida della laicità come pluralismo che dialetticamente dialoga costruendo terreni ideali comuni. Le religioni più illuminate lo stanno facendo esaltando la fede o la preghiera e lasciando più indietro gli apparati dogmatici ed ecclesiali, come sta facendo da decenni la Chiesa Cattolica con impegno sempre più intenso e significativo di dialogo interreligioso. Altre molto meno o per nulla, purtroppo. Le politiche devono andar oltre l'*identikit* di fede-civile, che fa coscienza di parte ora etnica ora ideologica ora statale, provocando nel contesto sociale emarginazioni, esclusioni, contrapposizioni che animano poi i conflitti, fino a quelli armati. A ben guardare la laicità-aperta promuove un'altra storia che guarda a una cultura dell'accoglienza delle diverse identità, sviluppando riconoscimento reciproco e maturazione di valori-principi comuni in quanto riconosciuti come regolativamente propri e sempre di più della specie *sapiens* (e si ricordino ancora i diritti umani!).

2. Ancora: non laicismo, ma pluralismo+incontro+dialogo

Laicità non è laicismo, va ripetuto. Il secondo è stato un atteggiamento forte e durevole nella Modernità e proprio come liberazione dal potere ecclesiastico che molto a lungo ha fatto cultura diffusa e regola sociale anche con forte durezza. Lì i Libri e i Riti si sono fatti simboli di verità innegabile e hanno alimentato, e nel bene e nel male, le società, come è accaduto all'Europa del Sud dopo il Concilio di Trento e le sue norme sopravvissute troppo a lungo a quell'evento epocale sì, ma carico di chiusure e di negazioni. Di cui si investirono anche i vari Assolutismi e poi le Sante Alleanze nel loro messaggio politico. Certo la cultura dell'Illuminismo continuò a procedere contro tali principi legati alla Tradizione, poi anche quella del Laicismo positivista e quella liberal-democratica che rimetteva al centro i dettati dell'89 francese del Settecento. Ma crebbe attraverso anche durissime battaglie fatte di sostegno ai nuovi Principi e Riti e Modelli sociali.

La laicità è un principio-valore cresciuto davvero e proprio nel corso del fatale Novecento: secolo di dittature e rivoluzioni che alla fine hanno confermato il criterio sacrale sovrano del Politico e la sua Autonomia rispetto a ogni valutazione morale se non già ideologizzata. Nelle catastrofi delle due Guerre Mondiali accanto alla vittoria dell'Occidente più illuminato si è sviluppato anche il valore socio-politico del Pluralismo, del Dialogo e della Fratellanza Umana, da porre sempre più a motori dell'azione politica internazionale e non solo. La Laicità è intesa e collaborazione tra diversi e superamento di ciò che divide, rimettendo al centro del dialogo i diritti umani e il telos della democrazia. Certo lo sviluppo della laicità non è stato ovunque un'ascesa: tutt'altro! come ci rivela la condizione planetaria nel 2022 col ritorno della guerra al centro della vita tra le nazioni, con armi distruttive sempre più sofisticate e perfino con l'incubo nucleare come minaccia via via più ribadita.

Ma nelle società più evolute tali principi di pluralismo e di dialogo e di rispetto reciproco si sono diffusi e fatti principi quasi comuni, anche in quelle istituzioni ieri più chiuse e dogmatiche come la stessa Chiesa cattolica, ad esempio, oggi aperta al dialogo sempre più rivissuto e fatto regola (già col Vaticano II). Sì, lo spirito-del-tempo impone cambiamenti e interlocuzioni aperte. E di esso la laicità si fa valida e sicura messaggera. E proprio per questo va tutelata e assunta come regola generale nel Mondo globalizzato in cammino.

3. Contro i fondamentalismi!

Ma la laicità ha ancora di fronte dei veri nemici: i fondamentalismi o settarismi di vario genere, che essa stessa deve impegnarsi a decostruire ed emarginare. Applicando ad essi la logica critica del pregiudizio. Mostrandone e le chiusure e i massimalismi, che fanno barriera all'incontro e al dialogo. Ciò riguarda le religioni nel loro tessuto più arcaico presente in tutte o molte quando si vivono come appartenenze coatte e come verità indiscutibili, aspetti che si ritrovano anche nelle loro identità più tolleranti e aperte. Con effetti di netta separazione rispetto alla revisione dei propri statuti e di riti e di fede canonizzata e di lettura dei testi canonici. Una visione che nega a priori ogni convivenza tra diversi come invece ci è sempre più imposto dalla società aperta del nostro tempo e riportando in auge dogmatismi e certezze assolute che fanno barriera al dialogo.

Si le religioni, ma anche le fedi politiche come ideologie e come esercizio del potere coltivano i fondamentalismi, ora teorizzati sul modello del passato ora su quello dell'avvenire, comunque esaltando anche lì dogmatismi e chiusure di vario tipo. E su quest'ultimo aspetto abbiamo conferme autoritarie e supposte autorevoli proprio nella storia mondiale di questi mesi con la guerra Russia/Ucraina che attiva la volontà di riaffermare certezze perdute, da un lato, e quella di guardare oltre il passato dall'altra, forse idealizzando anche l'avvenire ma sentendolo come doveroso e *de iure* e *de facto*. E così proprio nel loro scontrarsi tali posizioni vanno giudicate alla luce stessa della laicità e dei diritti umani e del pluralismo dialogico tra le culture. Un lavoro che fu già inaugurato dall'Illuminismo e che la cultura del Novecento ha ripreso con forza e determinazione, anche perché assediata da ideologie totalitarie e a conti fatti distruttive, le quali non si danno per vinte. Allora la laicità deve impegnarsi in questo duro lavoro di smascheramento dei fondamentalismi rivelandoli nel loro *identikit* premoderno, assolutista e autarchico e smontandone le supposte "ragioni" con un impegno costante e decisivo.

4. Sulle frontiere del cattolicesimo critico-aperto e delle socialdemocrazie

Sui due fronti religioso e politico abbiamo da tempo posizioni di ottica laicale-critica che ci vengono da due modelli forti e autorevoli, come la Chiesa cattolica e il Pensiero democratico. Per il primo fronte si pensi solo al cammino fatto da una Chiesa autoritaria e dogmatica, spesso paralizzata dal problema dell'eresia, che poi dal concilio Vaticano II ha ripensato e il rapporto con se stessa e la sua tradizione e poi quello col mondo moderno e anche con le altre religioni, assumendo a principio-guida il dialogo e l'incontro, che proprio il concilio venne a legittimare e programmare come necessario. Cammino che poi il cattolicesimo ha compiuto a vari livelli dal 1986 (anno della riunione ad Assisi delle varie religioni per pregare insieme) fino ad oggi con Papa Francesco, ponendosi come modello di inter-religiosità possibile su scala globale, interpretando così uno dei bisogni più urgenti della Globalizzazione e offrendosi lì come fattore-guida, il quale non cancella le proprie verità di fede ma le affianca e le confronta con quelle degli altri per fissare criteri di coscienza-comune e via via sempre più comune su temi e morali e di vissuti-della-fede lasciando più a fianco le verità dogmatiche che necessariamente separano. E' centrale che proprio la Chiesa ieri più dogmatica si sia svegliata a questo nuovo cammino e lo persegua con impegno e costanza. Per dar vita a un futuro religioso in cui l'appartenenza non scompare ma cede il passo a una logica di incontro e di dialogo che fa apertura e reciproco riconoscimento, come è richiesto dal Mondo Globale in cui viviamo, aldilà delle stesse operazioni geopolitiche rivolte a far-frontiere oggi di nuovo attive, sì, ma guardando all'indietro, purtroppo.

Anche nelle ideologie si profila un modello analogo di incontro, di riconoscimento e di fusione, attraverso un colloquio aperto e critico che vede al centro il Modello Democrazia e non per caso. Sì, ormai la democrazia si manifesta come il criterio più alto e integrante e giusto di vita politica e sociale, sia per il suo tipo di governo e plurale e dialettico sia per i valori che l'alimentano tra libertà, eguaglianza, comunità e diritti umani di tutti vissuti alla luce di una giustizia equa e solidale. Certo tale modello è proprio dell'Occidente ma che tale area del mondo non vuole imporre con la violenza ma solo attraverso la formazione della coscienza civile e sociale e politica. Forse oggi pro-

prio l'Europa è il contesto mondiale su questo piano più avanzato sia per la storia subita e nella Modernità come nel terribile Novecento, sia per la finezza e complessità del suo pensiero politico e sociale erede e degli USA e del dibattito nutrito tra marxismo e umanesimo civile esposto da più parti ideologiche (e si pensi al cattolicesimo novecentesco francese), come pure dialetticamente aperto a ripensarsi nel pluralismo culturale e politico dell'Europa attuale, nella quale proprio il modello socialdemocratico che collega i valori democratici a quelli sociali/socialisti, operando tra essi una sintesi organica di cui l'Europa più matura è modello efficace, e forse definitivo in tema di modelli politici.

La laicità sta oggi alla base e della cultura e delle tradizioni e delle scelte politiche e pertanto ci si impone come Regola e come Orizzonte operativo!

5. Un paradigma insostituibile per oggi e per domani

Così dobbiamo tornare a riflettere e con impegno intorno a questa grande-categoria-attuale, approfondendone il valore e il significato e la struttura e poi rileggendola nella sua costante attualità nel mondo presente animato e regolato dalla Complessità, dalla Comunità planetaria e dall'Avvio di una nuova civiltà in sé plurale e dialettica e che così deve darsi Principi e Regole condivisi e rispettati insieme e fatti crescere nel e per il bene-comune. Un cammino complicato? Sì, forse, ma di cui ben possediamo e il Senso e l'Urgenza e che va sviluppato con forza e decisione. Per contrastare anche i richiami, e duri e brutali, alle logiche del Mondo di ieri, costruito tra appartenenze nemiche e foriere di guerre e massacri (di cui la storia umana ne ha visti e prodotti anche troppi) che denigra di fatto la pace e ne erode costantemente i confini e i cammini: aspetti che proprio nel nostro presente si sono resi di nuovo attuali e propagandati e operativi, riportando la storia dell'Occidente e poi anche quella mondiale verso un neo-medievalismo che non può che suscitare nelle menti e nell'agire una reazione ben motivata e preoccupata e molto di puro orrore. Contro un ritorno di tal fatta la laicità si fa atteggiamento morale, cognitivo e sociale che ci distacca e ci apre invece a un comprendere scambievolmente e attivo che rinnova lo statuto medesimo dell'homo sapiens! Progettando un Futuro più giusto e umanamente più ricco in ogni ambito della vita collettiva. Dalla laicità bisogna ripartire e saperla possedere, e nella mente e nella coscienza e nell'azione come la vera stella cometa del presente per realizzare un più degno futuro.

Bibliografia

- AA.VV., *Il problema dei valori nello stato laico*, Soveria Mannelli, Rubettino, 1996
 Borghi L., *Educare alla libertà*, Firenze, La Nuova Italia, 1992
 Capitini A., *Religione aperta*, Modena, Guanda, 1955
 Capitini A., *Il potere di tutti*, Firenze, La Nuova Italia, 1969
 Ciliberto M., *Italia laica. La costruzione della libertà dei moderni*, Roma, Storia e letteratura, 2012
 De Giorgi F., *Laicità europea*, Brescia, Morcelliana, 2007
 Habermas J., *L'inclusione dell'altro*, Milano, Feltrinelli, 2008

- Laporta R., *La preghiera del laico*, Pescara, Fondazione genti d'Abruzzo, s.d.
- Papa Francesco, *Fratelli tutti*, Venezia, Marsilio, 2020
- Ricca M., *Diritti e religione*, Roma-Bari, Laterza, 2008
- Rodotà S., *Perché laico*, Roma-Bari, Laterza, 2010
- Rusconi G. E., *Come se Dio non ci fosse. I laici, i cattolici e la democrazia*, Torino, Einaudi, 2000
- Salvemini G., *Cultura e laicità*, Catania, Battiato, 1914
- Veca S., *Un'idea di laicità*, Bologna, il Mulino, 2013

Ricordo di Enza Colicchi

FRANCO CAMBI

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

Corresponding author: cambi.franco40@gmail.com

Stamani (10 dicembre 2022) mi è giunta la dolorosa e inaspettata notizia della scomparsa dell'amica e collega Enza Colicchi: una fine studiosa di filosofia dell'educazione e che alla pedagogia nazionale e non solo ha dato contributi esemplari, che hanno sollecitato la comunità pedagogica a ripensare sia i propri strumenti scientifici sia i fini ontologico-regolativi di tale disciplina, sempre più aspetti necessari nella complessità e contraddittorietà del mondo attuale. Così la collega Colicchi ci ha lasciato una serie di ricerche di alto significato e di forte rigore teoretico, consegnate a opere di riflessione di articolato profilo e di largo orizzonte analitico, come ben ci testimoniano tre opere lontane nel tempo l'una dall'altra ma che ci espongono *in toto* il suo modello di ricerca sempre molto ben informato e attento a radiografare la ricchezza e attualità e centralità del pensare/agire pedagogico-educativo. Le ricordo: sono *Ragione e scienza nella filosofia dell'educazione classica* del 1984 ; poi *Dell'intenzione in educazione* del 2011; infine *I valori in educazione e in pedagogia* del 2021. Opere che ben ci illuminano sul concetto fine e nobile che la collega ha coltivato rileggendo sotto più aspetti l'identità profonda, teorica e storica, del discorso pedagogico occidentale e che stanno dentro una bibliografia personale estesa e polimorfa. Un lavoro veramente esemplare. Che ha messo al centro anche del suo lungo e organico insegnamento nell'Università di Messina, lasciando lì un'orma di indubbio valore e consistenza.

Personalmente ho avuto con Enza Colicchi la partecipazione al cosiddetto "gruppo romano" di studio, guidato da Flores d'Arcais e Granese: un gruppo articolato in cui erano presenti Eliana Frauenfelder, Agata Piromallo, Alba Porcheddu, Rita Fadda, Marielisa Muzi, Riccardo Massa, Giuseppe Spadafora, oltre a Enza e al sottoscritto; gruppo che ha lavorato insieme per oltre quindici anni, costruendo obiettivi di ricerca comuni e sicuro spirito di amicizia, che ci ha accompagnati su su fino ad oggi con scambi continui di studio e partecipazioni a lavori comuni. Un'esperienza anch'essa esemplare di arricchimento reciproco e possiamo dire di rilettura critica del pedagogico in un tempo in cui il suo declinare verso tecnologie e esiti mercantili prendevano sempre più corpo. Ed Enza nel gruppo è stata un punto di riferimento comune e di qualità: un'animatrice colta ed efficace.

Certo a Enza dobbiamo anche (con Bohm e Soetard) la gestione della "Rassegna di pedagogia", rivista nata negli anni Trenta del Novecento e ancora attiva, con contributi di complessa identità pedagogica, che fanno testimonianza filosofica nella comunità europea e non solo. Lì Enza ha profuso il suo impegno e la sua passione teoretica per

tener fermo lo stemma alto e organico insieme da applicare a tutti i problemi che la pedagogia deve e coltivare e proporsi di risolvere, sempre con uno sguardo acuto e sensibile e sostenuto da una rigorosa teoresi. Anche questo è un vero dono che Enza ha fatto alla pedagogia internazionale.

Sì, la scomparsa di un'intelligenza acuta e critica come quella di Enza impoverisce la pedagogia nazionale, ma anche ci ricorda con decisione il compito autorevole che ci sta davanti come pedagogisti e da applicare oggi con più impegno di ieri, poiché ci troviamo in un tornante storico e teorico di crisi a molti livelli in cui forse proprio la pedagogia può riaffermarsi come alleata del "principio speranza" e promotrice e curatrice di una svolta-di-civiltà radicale, urgente e necessaria. Ma tale scomparsa ci priva di un'amica con cui il dialogo e culturale e umano si è sviluppato nel corso dei decenni, con fini riflessioni generali e culturali e sociali, che hanno alimentato un vero confronto produttivo e reciproco, come pure con comunicazioni di personale umanità che ha maturato un rapporto amicale e fraterno e che custodiamo come vivo nella nostra intimità.

Diamo tutti insieme oggi un sincero e sentito addio a Enza, purtroppo prematuro e che ci impoverisce come comunità di ricerca, ma anche dobbiamo ringraziarla per quanto ha regalato a una disciplina non sempre adeguatamente apprezzata, ma che lei ci ha ricordato di valorizzare *in primis* proprio nel suo spessore teoretico complesso e trasversale tra molti saperi e da tener fermo sempre più nella sua regolatività complessa e interdisciplinare e storico-attuale. Allora: grazie veramente Enza per quanto ci hai dato e il tuo pensiero dobbiamo tenerlo ben fermo sì come un dono che ci hai fatto, ma anche e ancor più come guida nel futuro incerto che ci sta davanti!! E a molti, troppi livelli che reclamano un impegno pedagogico integrale quale tu ci hai consegnato come compito col tuo finissimo lavoro teoretico! E grazie anche della tua umanità con la quale ci hai fatto a lungo, e con vero profitto interiore, dialogare.

Recensioni

V. Ferro Allodola, *L'apprendimento tra mondo reale e virtuale. Teorie e pratiche*, Pisa, ETS, 2021

Il volume di Ferro Allodola si colloca, e consapevolmente, nella tradizione di ricerca sviluppata nell'Ateneo Federico II di Napoli sotto la guida di Eliana Frauenfelder e che si è via via sviluppata con i contributi di vari docenti, da De Mennato a Striano, poi a Santoianni, a Sirignano e anche a Ferro Allodola. Il modello pedagogico napoletano ha sviluppato l'approccio bio-educativo come asse d'indagine nella formazione della mente, assumendo sempre più al centro la categoria dell'apprendimento. Di cui ha indagato in particolare la stessa complessità, sia nella sua articolazione di processo sia nei diversi modelli di analisi affermatasi nella psicopedagogia attuale. Un contributo veramente centrale e utilissimo nell'ambito degli studi pedagogici.

Anche lo studio-ETS di Ferro Allodola viene ad arricchire questo ambito di ricerca, ponendo l'apprendimento come "il primo potenziale che permette di procedere nel mondo" (come nota Patrizia De Mennato nella prefazione al volume) in modo competente e personale insieme. Così proprio ai diversi problemi di tale processo sono dedicati i vari capitoli del volume che si rivolgono a un'analisi dei modelli interpretativi più acclarati, confrontandoli con acribia e passando dall'apprendere all'apprendere-ad-apprendere e anche al loro uso scolastico, li organizzando "architetture e strategie" ben rivolte a costruire una *forma mentis* che si fa nei soggetti-allievi una seconda natura la quale realizza e consolida un apprendere rigoroso e partecipato. Ma nel testo di Ferro Allodola è proprio il dialogo critico con i vari modelli più acclarati dal costruttivismo con le sue varie posizioni di Skinner o di Piaget, di Bruner o di Gardner che se ne studiano sia lo sviluppo cognitivo per fasce d'età sia la complessità delle forme di intelligenza da riferire al mondo simbolico, assunto anche nelle sue accezioni più tecnologiche fino alla dimensione del virtuale, e da rendere tutte ben presenti in funzione di un apprendimento "organizzativo e trasformativo" proprio nell'azione della classe. E sviluppato con strategie veramente efficaci (presentate nel terzo capitolo del testo ma anche nel quarto in modo articolato, giocato tra collaborazione, esplorazione, metacognizione, simulazione e scuola-capovolta da sviluppare in modo integrato e critico insieme, che ci conduce verso un concetto maturo di apprendimento plurale, strategico e formativo *in unum* come sottolinea la pur breve conclusione dello studio).

Il volume risulta come particolarmente rivolto a ricercatori e docenti per far loro comprendere la ricchezza del loro lavoro sulla mente, tutelandone la complessità secondo il modello dell'Enattivismo che legge mente e corpo e mondo in modo integrato, rinnovando ed estendendo il costruttivismo stesso. Così il volume ci consegna una fine riflessione sulle teorie della mente attuali e la loro integrazione nell'educazione, per dar vita a una scuola veramente capace di formare "teste ben fatte" a cui si indicano appunto anche e proprio le strategie didattiche da valorizzare. E va sottolineato che siamo davanti a un lavoro svolto con vera attenzione analitica, ma tenendo ben ferma anche la proposta educativa svolta alla luce di un felice costruttivismo-avanzato.

E per questo viaggio nella ricerca e nella scuola Ferro Allodola va sentitamente ringraziato, avendoci consegnato un percorso di sintesi efficace tra problemi e modelli diversi di indagine e, insieme, una loro convergenza in un mutamento significativo nella stessa azione dell'insegnare/apprendere a scuola.

Franco Cambi

M. A. Galanti, *In rapido volo, con morbida voce. L'immaginazione come ponte tra infanzia e adultità*, Pisa, ETS, 2008¹

Il volume curato da Maria Antonella Galanti nel 2008, ricco e significativo, già nel titolo si offre come un fine percorso formativo di *philosophy for children* ben sintetizzato nel suo guardar alto e lontano (in rapido volo) e a istanze-base di ogni soggetto (con morbida voce, suadente e che interpreta l'io-profondo di ciascuno), in un gioco di apprendimento ben organizzato tra drammatizzazioni e travestimenti che vogliono far riflettere sull'idea di città possibile e necessaria come pure sugli aspetti umani li da affermare in modo giusto e condiviso. Un'esperienza assai nobile (col contributo anche di altri studiosi come Jacono, Mori, Brogi etc.) che ci permette di leggere l'immaginazione come "ponte" significativo dell'esperienza umana e da sviluppare proprio dall'infanzia per renderla patrimonio centrale del soggetto per costruire in esso una "mente ben fatta" la quale si farà modello permanente per tutta la vita del soggetto stesso. Fissandosi così come esperienza fondante della propria umanità di ciascuno e di tutti. Un lavoro impegnativo e riflessivo che sviluppa un tema assai complesso, che qui voglio sottolineare secondo tre aspetti. Nella dialettica della mente, oggi sempre più affrontata nella sua ricchezza di forme e di interferenze. Nel ruolo da assegnare all'immaginazione nel determinare il profilo della città-ideale come città dell'uomo-e-per-l'uomo, secondo il modello del platonismo rinascimentale. Nel fare del gioco e dell'arte un paradigma fondante della formazione di ciascuno.

Riguardo alla mente e alle sue diverse forme culturali, cognitive (e si pensi solo alle "intelligenze" di Gardner), logiche (discorsive o scientifiche o matematiche, da Aristotele a Galilei, a Russell e oltre), emotive e comunicative (di cui la psicoanalisi è stata interprete-maestra), metacognitive (e si pensi a Morin) si rifletta che sono modelli che si richiamano e si integrano, ma anche si differenziano e pertanto da pensare in relazione dialettica, che appunto separa e integra insieme. Lì l'immaginazione occupa uno spazio cruciale in quanto "va oltre e contro" il dominio del reale e si apre al possibile, al diverso, al non-ancora e imponendoci di pensarli in piena e reciproca libertà. Atteggiamento da coltivare fin dall'infanzia, come ebbe a ricordarci Rodari sul piano e teorico (*Grammatica della fantasia*) e pratico, nelle sue narrazioni per l'infanzia: un insegnamento da valorizzare proprio nella scuola. Lì, tra cultura, sue forme simboliche e dialettica delle *formae mentis*, infatti, ciascuno conosce e fa proprio quel "principio speranza" caro a Bloch che lo libera e che poi potrà e dovrà accompagnarlo per tutta la vita personale e sociale.

Coltivare questo *principium philosophandi* dell'immaginazione fin dall'infanzia reclama poi un modello di città e di convivenza umana dove il possibile deve farsi norma secondo i criteri che l'immaginazione stessa ci detta dentro orientandoci alla libertà, all'equilibrio, all'armonia, rinnovando così lo stesso statuto della *societas* organizzata, come la tradizione rinascimentale ci ha ricordato e il marxismo critico ci ha imposto di ripensare nei tempi del Dominio e delle Disuguaglianze poste come regole. Guardando a un futuro più degno e dell'uomo e per l'uomo che da lì si sviluppa nella sua natura più autentica.

L'immaginazione come ponte si genera psicologicamente soprattutto attraverso l'arte e pertanto l'educazione estetica già nell'infanzia si fa generatrice di tale potenzialità e la sviluppa come forma mentale irrinunciabile (e qui ancora Rodari *docet*) poi da coltivare per tutta la vita, anche e in particolare in quell'adultità che spesso ci rende catturati dal principio-di-realtà e dalle sue potenti sirene e forse oggi più di ieri tra la forza della *Techne* e dell'*Oeconomicus* e del Potere-che-fa-legge, aspetti che solo una libera immaginazione relativizza e sostituisce, rimettendo al centro la libertà e la volontà dell'uomo-umano, come ebbe a definirlo Heidegger.

Allora dobbiamo davvero ringraziare (e ricordare con rimpianto, purtroppo) la collega e amica Galanti per questo lavoro di grana fine che ci ha regalato e che ci continua a far pensare e come educatori e come filosofi, in particolare nel momento storico che ci sta davanti e che ci si presen-

¹*Testo presentato a Pisa il 24 Giugno 2022 nel convegno di ricordo per M.A. Galanti

ta come una sfida aperta verso una Nuova Civiltà che dobbiamo costruire col Cambiare Strada e facendo parlare nella comunità umana sempre più planetaria il dispositivo-immaginazione incardinato in quell'*anthropos* come *Homo*, ovvero uomo-umano che deve farsi regolatore sempre più fermo nella via collettiva universale. Non c'è vera Civiltà se non dall'uomo e per l'uomo, come ci ricordano le tragedie del terribile Novecento e i venti di guerra e di dominio che devastano anche oggi il nostro tempo in modo drammatico!

Franco Cambi

“Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche”, 29, 2022

Anche le riviste, oltre a fare ricerca e diffusione delle idee, fanno sempre anche formazione e riflessione presso un lettore specialista e non, ma sensibile e colto. E formazione secondo modelli anche di ieri ma che ancora ci indicano la strada maestra da tener ferma nei vari ambiti della cultura, quindi da rileggere e ripensare con impegno e attenzione.

E' ciò che ci impegna a fare il numero attuale degli “Annali “ dell'Università cattolica di Milano che contiene una serie di saggi monografici dedicati al pensiero di Rosmini: un pensatore molto studiato nel mondo cattolico, che via via conosciamo sempre meglio e che lo confermano come uno dei pensatori di razza dell'Ottocento italiano (si con Gioberti, ma anche con i laici Cattaneo e Leopardi). Un pensatore che, influenzato da Kant e da Aristotele e S. Tommaso, si dedica a ripensare in senso e teoretico e fenomenologico tutta l'esperienza umana e sociale moderna. E lo fa con finezza collegando esperienza e categoria dell'essere posta come generativa del reale e del pensiero stesso. Un autore che qui viene ripreso proprio sul versante pedagogico del suo pensiero, visto come maestro di uno spiritualismo personalistico di grande rigore e attualità, sviluppato in un fascio di articoli di qualità e filologica e interpretativa.

Al centro della pedagogia rosminiana sta il soggetto-come-persona che nella gerarchia degli esseri finiti si trova al grado più alto, poiché li il finito di lega all'infinito (a Dio) e sublima se stesso e in tale pedagogia personalistica si indaga proprio il suo crescere come persona attraverso il “gradualismo” educativo e il ruolo assegnato all'”intelletto” come forma mentale dell'uomo che si sviluppa nelle varie età della vita. E qui la pedagogia di Rosmini si lega strettamente alla sua *Antropologia*, al *Diritto*, alla stessa *Logica* e su su fino alla *Teosofia* fissando così l'*iter* organico di una vita buona e felice. I vari articoli degli “Annali” relativi a questo tema sono bibliograficamente ricchi e articolati, animati da una volontà di farsi confronto aperto con gli studi più recenti sul roveretano, e rivolti a sondare felicemente nuovi contributi per comprenderne la complessa pedagogia, attraverso sia il richiamo all'”unità dell'educazione” sia alla “metodica”, come al fine concetto di persona li messo appunto al centro. E tutti i saggi qui presentati da Pagani (che ripensa con rigore i fondamenti dell'educazione) a Gabbi (che ricostruisce un episodio di sviluppo del rosminianesimo nell'Ottocento) con tanti altri (quali quelli di Bellelli -sulla persona- e Indelicati -sulla persona e i diritti educativi- di Zanardi -sul confronto Rosmini /Vittorino da Feltre- e di Galiani, di Marangon, di Marrone su su fino a Gaudio che si inoltra sull'immagine di Rosmini presente nei manuali scolastici, tra ieri e oggi) ci consegnano un'immagine e fine e forte di pedagogia da riconoscere e nel suo valore storico e anche nella sua attualità di filosofia dell'educazione. Al centro di questa ricostruzione interpretativa stanno proprio i saggi di Bonafede e di De Giorgi (curatori di questa parte dell'”Annale” dedicata a Rosmini) che nella teoria dell'educazione e nella metodologia dell'istruzione di Rosmini rilevano un messaggio innovatore. Con Bonafede sono i linguaggi nell'infanzia che vengono indagati come ”processo comunitario” insieme all'origine della coscienza tra intellesione e agire: una notazione fine da sottolineare, che poi di conclude in un richiamo centrale alla metodica, da ripensare e valorizzare nei suoi “interrogativi nascosti”. De Giorgi sviluppa un'analisi accurata e complessa dei metodi formativi a scuola e lo fa in

modo felice confrontando la *Metodica* e la *Logica* e lì riconoscendo un ordine parallelo che si fissa come regola per costruire l'approdo alla "riflessione" secondo una gradualità progressiva, la quale tiene conto e della logica tradizionale e di quella sperimentale moderna, la quale mette al centro il criterio dell'"ipotesi": manifestando così nel pensiero educativo rosminiano una sensibilità ancora attuale, come avviene anche per la stessa nozione di persona vista come aperta alla comunità.

Siamo davanti a un fascio di contributi rigorosi e in parte nuovi che ci guidano a rileggere in pedagogia il pensiero di Rosmini come, per allora messaggio aperto a innovazioni e metodiche e psicologiche, per noi oggi come un richiamo a dialogare con le scienze del nostro tempo e a porle a sostegno della formazione personale di ciascuno nella sua tensione "metafisica" (da rileggere anche in forma laica e problematica, si può aggiungere). Un messaggio di sicura rilevanza in un tempo come il nostro e di crisi e di svolta nella storia della civiltà e che impone alla pedagogia di farsi sapere sempre più centrale e integrato da e con i vari saperi per andare verso un futuro e più giusto e più integralmente umano da realizzare nella vita collettiva. E di tutto ciò proprio i curatori vanno veramente ringraziati.

La rivista contiene poi altri settori interessanti, come quello, curato da Filippo Sani, sulle *Insularità pedagogiche*, con testi di Salvarani su Bettinelli, Di Menin su *Paul et Virginie*, di Sani sul "robinsonismo pedagogico. Segue poi il settore *Miscellanea*, dove ricordo il saggio di Bonato su Don Milani, quello della Martinelli su Dolci e un saggio di Luciano Caimi su Bertoldi. Infine il settore dedicato a *Fonti e documenti*, anch'esso significativo. In breve: un numero della rivista da leggere con cura e su cui riflettere con mente aperta per gli stimoli che ci dà come intellettuali-pedagogisti e come operatori della formazione.

Franco Cambi

E. Morin, *Lezioni da un secolo di vita*, Udine-Milano, Mimesis, 2021

In questa opera che ripercorre la lunga vita del filosofo, complessa e avventurosa, l'autore stesso ci viene incontro sì con la sua fisionomia intellettuale di fine epistemologo e di profondo maestro di vita etico-civile, ma lì ci parla anche l'uomo-Edgar nella sua genuina umanità che al compimento dei cento anni ripensa se stessa nel suo cammino verso un'identità fatta di affetti e di pensiero mostrati nel loro complicato e costruttivo percorso, che hanno animato tutto il suo *iter* esistenziale.

Come Mauro Ceruti ci indica nella prefazione la volume, siamo davanti a una "scommessa" vissuta in tempi tragici e in luoghi diversi che qui si presenta come "auto-osservazione" viva ed onesta che vede se stessa come "la scheggia infinitesimale di un'esplosione cosmica" ma che col pensiero si innalza a comprendere e la storia del pianeta-Terra e della mente come libera e radicale riflessione umana, la quale si comprende come coscienza-universale-antropologica, oggi da affermare sempre più come nucleo fondante di una nuova civiltà planetaria: imposta nel presente come compito inaggrabile rispetto al futuro della specie *sapiens*.

Il volume segue sì lo sviluppo di un percorso autobiografico privato e pubblico, fatto di incontri anche amorosi e di forte impegno sociale, di epoche e luoghi di culture diverse, delineando così un cammino di pensiero che rilegge insieme e la sua struttura teoretica e la sua valenza umana. Un pensiero che si demarca secondo un'idea di razionalità una e molteplice, di un sapere-di-saperi in cui il dubbio e l'imprevisto hanno il ruolo di timone, per arrivare al principio-della-complessità (e umana e culturale e sociale) che deve farsi paradigma cognitivo e politico per avviarci a realizzare quel Nuovo Mondo che è in auspicio già nel nostro presente: tempo in cui si afferma, e rispetto a tutta la Civiltà, una riflessione radicale e la costruzione di una svolta epocale. Svolta da pensare e criticamente nei suoi fini e nelle sue forme strutturali e operative che rimette al centro (come accadeva nel pensiero dell'antico Platone o in quello del quasi contemporaneo Dewey) un forte impegno formativo/educativo e del quale Morin più e più volte ci ha indicato il cammino

e il luogo privilegiato del suo costituirsi: la scuola, che è l'agenzia che fa l'uomo-nell-uomo con i suoi processi di inculturazione e di socializzazione che devono e possono coltivare una "testa ben fatta" tarata e sulla complessità stessa e sull'ecologia. Oltre a una visione socio-culturale ormai del tutto planetaria.

Il volume si offre come la rilettura di una vita, attraversata con uno sguardo di cura applicato al suo procedere inquieto e complicato, ma che approda a una consapevolezza profonda di non poter che oscillare tra "dubbio" e "mistero" che impongono un fare "scommessa" verso una fede (alla Pascal), che qui è laica e critica ma profondamente vissuta. Animata proprio dal "principio speranza", che ci sa sospesi tra *Eros* e *Thanatos* e in cui si deve governare la scelta per far vincere *Eros*, nutrendo un pensare/volere umanistico rinnovato che deve guidarci nell'avvenire. E questa è la conclusione che ci indica anche il Credo finale del volume che ci indica come messaggio il "circolo virtuoso in cui cooperano la ragione aperta e l'amorevole benevolenza".

Un testo, questo riepilogativo di una vita, di stimolante lettura e di autentica formazione (anche personale, come stimolo per ciascuno nel suo rileggersi "alla Morin") per ogni lettore, che seguendo la vita di un grande intellettuale e filosofo attuale viene spinto a ripensare se stesso e il mondo attuale e le stesse aporie culturali che ci attraversano, rimettendo al centro proprio la sua propria *humanitas* come stella polare e dell'io/sé e di tutta la specie *sapiens* e del suo agire storico soprattutto attuale. Anche qui Morin ci ha richiamati a quel centro-del-centro del suo messaggio filosofico, fissato proprio nella pedagogia: sapere da riscattare dalle umiliazioni e riduzioni spesso subite e da rimettere e in varie forme a motore di questo necessario mutamento di civiltà che stiamo vivendo e che non possiamo non vivere. Un sapere/agire di alta caratura e da coltivare come tale. E da vivere sempre più e da parte di tutti, intellettuali, politici, educatori e cittadini comuni, con saggezza e impegno!

Franco Cambi

Cento donne come Alda. Dalle foto di Enzo Eric Toccaceli, Xedizioni2022

Questo libro, *Cento donne come Alda*, uscito nell'aprile del 2022, è il risultato di un progetto nato da alcune fotografie fatte ad Alda Merini dal fotografo Enzo Eric Toccaceli. Le fotografie scelte per ricordare la famosa poetessa e scrittrice, deceduta nel 2009, sono in tutto *sedici* fra le molte scattate nella sua casa di Milano sui Navigli, precisamente in Ripa di Porta Ticinese, a partire dal 1991. La casa editrice XEDIZIONI ha pensato di inviare queste foto a cento donne lasciando libertà di scegliere la modalità a loro più consona per celebrarne la memoria. E' nata così questa pubblicazione che raccoglie il materiale elaborato da donne di diversa estrazione sociale e professionale, secondo le suggestioni originate da queste immagini o ricordando gli incontri letterari o di amicizia avuti con la poetessa stessa. Ciò che suscita attenzione e interesse per questa pubblicazione è vedere la pluralità di espressioni e di pensieri "in ricordo di Alda" che prendono forma come brevi testi, come racconti, poesie, opere grafiche, fotografie, oppure come canzoni, brevi saggi, meditazioni e percorsi autobiografici.

In più, altrettanto originale, è la collocazione sociale di ogni singola donna che va dalla regista alla tessitrice, dall'archeologa alla cantante, dalla scrittrice alla casalinga, dall'insegnante alla fotografa, dalla musicista all'attrice, dall'impiegata all'architetta, dalla danzatrice all'imprenditrice e alla nonna, tanto per citarne alcune.

Da questo materiale ricco e appassionato emerge sia la storia tragica e toccante della geniale Poetessa "dei Navigli", considerata una delle più importanti scrittrici del 900, sia l'intricato universo femminile che dialoga con quell'esperienza di follia e di libertà attraverso una sensibilità serena e toccante intrisa di amore, riscatto e conoscenza.

"L'amore - dice Alda Merini nel film Marechiaro di Antonietta De Lillo - come idea e l'idea dell'amore che mi riempie ed ecco è il motore del mondo e io lo canto", precisando anche che "la

donna non è tutto amore, è anche intelletto e mente, soprattutto mente” (pag.20).

Sempre dalle conversazioni con Alda Merini, la regista De Lillo in *La pazza della porta accanto* evidenzia la doppia cifra dei suoi racconti, da una parte la ricerca della felicità e dell'amore, dall'altro la forza della poesia, infatti così la Merini si esprime:” Parlando di poesia e di mariti, diciamo che ogni volta che avevo un marito la poesia l'accantonavo perché per me era più importante l'uomo che poi diventava l'ispiratore dei miei versi. Io ho fatto 27 ricoveri, per 26 volte mi sono innamoratae sono ricaduta è chiaro” e prosegue “Io quando ero felice ero così felice che non avevo niente da dire”, perché la felicità è per lei come un tesoro che non si svela a nessuno ma si tiene per sé, in tutta segretezza.

Le sue parole sono struggenti, piene di lucidità, di coraggio e intrise di profonda dolcezza; dolcezza che la rende umanamente disponibile ad aiutare gli altri, a comprenderne i bisogni più intimi, le aberrazioni, cercarne “l'angelo e la bestia” (pag. 199) senza giudicare, senza temere il giudizio degli altri, ma sempre con la volontà di essere se stessa e di non rinunciare alla possibilità di essere felici.

Anche in questo breve aforisma fotografato da Silvia Cancellieri nel parco dei Sassi in Emilia, essa così si esprime:”sono nata il 21 marzo primavera ma non sapevo che nascere folle, aprire le zolle potesse scatenar tempesta.” (pag. 178), e aggiunge Angela Pierri: “Alda Merini era una donna che nonostante le sofferenze...aveva un modo di raccontare e raccontarsi sereno e profondo. Di lei amo la frase: *Mi piace chi sceglie con cura le parole da non dire*, che denota una sensibilità e un rispetto per gli altri fuori dal comune” (pag. 86).

L'intreccio sconvolgente fra la sua tragica esperienza nei manicomi e l'interpretazione che essa dà della follia, ha permesso di spezzare il muro del silenzio, di riconoscere il dramma delle donne che è quello - come precisa Graziana Pitzu - “di mettere insieme pensieri profondi sull'esistenza umana e sulla difficoltà di accogliere le differenze”, accettando anche di essere giudicata quando ci si allontana di un passo “da quello che la morale, le regole, la tradizione impone” (pag. 74).

Così, la cantautrice Grazia di Michele (pag. 75), ribadisce quanto Alda Merini abbia dimostrato di essere forte, energica nonostante la sua vita fosse contrassegnata dal dolore, dalla paura, dalla violenza, dalla costrizione per addomesticarla, per spegnere quel “suo farsi plurale” e quel suo bisogno di rinascita e di bellezza.

Claudia Pinelli (pag.48) ripercorre insieme a Brunella Lottero (pag.42) frammenti della sua segregazione ricordando quando sono venuti a prenderla con l'ambulanza a sirene spiegate, in cinque in camice bianco, quando le hanno messo la camicia di forza mentre lei gridava di fronte allo strazio degli astanti o quando è tornata a casa con lo sguardo triste, vuoto, incapace di riconoscere le persone per i numerosi elettroshock subiti. La stanza degli elettroshock, è definita dalla Merini ne *L'altra verità*, terribile e angusta, come orribili “fatture” erano da lei definiti i tristi eventi “perché non servivano che ad abbrutire il nostro spirito e le nostre menti” (pag.34), a straziare l'esistenza e ad uccidere la sua “felicissima follia” di sedicenne.

Ma la poesia è stata la sua salvezza, l'ha resa una poetessa famosa che poteva vedere ben oltre quei corpi martoriati, ben oltre l'isolamento del martirio; poesia che le ha permesso di resistere a quell'inferno costruendosi una corazza per non soccombere, per farsi portavoce del dolore universale, con lucidità e coraggio.

In fondo è bene essere un pò folli - rimarca Grazia di Michele (pag.75)

- per pensare, per essere creative, per mettersi in discussione perché la follia è amare e allora preferisco essere folle che normale, aggiunge Carla Collu (pag.47).

Allora viene da chiedersi se l'infinita bellezza dei suoi versi e i suoi sentimenti sublimati non siano connessi ai tormenti e ai dolori provati. E' forse una catarsi, un'evasione da quella ferita, da quella prigionia interiorizzata che le ha aperto le ali e le ha permesso di tessere la sua vita, come l'arazzo creato dalla tessitrice Dolores Ghiani (pag. 26-27)? O forse è una vita tessuta da interruzioni, cambiamenti di colore, pausi di riflessione, un'esplosione d'inferno e di pienezza, un'altalea in equilibrio di vita, come precisa Sabrina Pisu (pag. 228)?

Altre donne richiamano la corporeità e la materialità del suo sentire chesi manifesta o nello scrivere con il rossetto sui muri di casa i numeri di telefono e i suoi pensieri, come in un diario di cemento che reclama spazio e libertà: “spazio, spazio, io voglio tanto spazio” scriveva la poetessa in *Vuoto d'amore* (pag.229), o nel suo modo di truccarsi e di vestirsi. Una corporeità - la sua - debordante, straripante e sfacciata, una pienezza “fatta di versi, di rossetti, di perle, di sigarette, di lenzuola e di cosce”, aggiunge Silvia Jop (pag. 54), di “unghie laccate esubito sbeccate... di una carne nuda, imperfetta e bella” (pag.88) che forse l’ha aiutata a salvarsi dalle sue inquietudini, dalla miseria, dalle incomprensioni con la madre e con i mariti, dalle torture dei medici che non la capivano. Come nella foto in cui appare nuda, a seno scoperto, solo con una collana e il rossetto e che tanto scandalo ha suscitato, ma che si addice alla sua dolorosa esperienza:”In manicomio ci spogliavano come fossimo cose. Mi sento nuda ancora adesso. Non so più rivestirmi”

Alda Merini, scrive Elena Stancanelli, “incarna l’eccentrico, il marginale, la cattiva coscienza. Il corpo conteso e poi sconfitto. Pochi come lei, forse solo Pier Paolo Pasolini, si sono fatti agnelli di un sacrificio collettivo (pag. 131). Perché il “poeta rimuove le tenebre” svelando significati universali (*Diario di una diversa*). La poetessa è un “martire della parola, una malata sì ma di vita” aggiunge Anna Maria Selini (pag. 88).

Il suo bisogno di spazio non è solo bisogno di libertà, apertura al diverso ma anche superamento del limite fra il dentro e il fuori, tra passato e presente, del confine tra popoli oppressi, di superamento delle barriere tra giusto e ingiusto, precisa Maria Pace Chiavari (pa.187), che collega le chiusure per pandemia di Covid con la sogliatra disobbedienza, libertà e rifiuto. Lo stesso dolore provato da Alda Merini nella separazione dai figli si fa cultura mitologica, *antropos* intimo e profondo “nella mia mente malata i figli dovevano necessariamente far parte del mio corpo, del mio io.

Finché i miei figli li portavo in grembo tutto poteva rientrare nella normalità; ma una volta che li mettevo al mondo mi riallacciavo inequivocabilmente al mito di Cronos che divora la propria progenie” in *Il suono dell'ombra*, citato da Monica Grossi (pag.201).

Ancora molto ci sarebbe da dire rispetto alla pubblicazione qui richiamata come sul bisogno di bellezza della Poetessa che si esprime nell’aforismo alla madre di Luisa Impastato “ Signora! come è bella! è stata anche lei in manicomio? “ (pag. 66), o sul valore della frivolezza femminile, come “manifestazione di un’intelligenza ad oltranza delle donne” (Monica Murrù, pag.200), tuttavia credo che questi brevi richiami possano suscitare l’interesse e la curiosità per questa lettura e per questa poetessa così originale e maestra di vita: “la mia vita è statabella perché l’ho pagata cara” (Einaudi 2003)

Daniela Sarsini

Luciano Mecacci, *Besprizornye. Bambini randagi nella Russia Sovietica (1917-1935)*, Milano, Adelphi, 2019.

Tra gli orrori del ‘900, pochi sono paragonabili alla storia degli innumerevoli bambini e bambine - già nel 1922 se ne contavano sette milioni - denominati nella Russia post rivoluzionaria *Besprizornye*, cioè senza [bez] controllo, vigilanza [prizor], in italiano sono i cosiddetti bambini randagi, vagabondi, rimasti orfani in seguito alla guerra, alla Rivoluzione russa, alle carestie; bambini e ragazzi abbandonati dalle famiglie e dalle istituzioni dediti ad una vita randagia, senza fissa dimora, ricoperti di stracci, se non addirittura nudi, sporchi, mutilati, malati, spinti dalla fame e dal gelo in un vagabondaggio continuo per le città e le campagne Russe alla ricerca di cibo e di calore. In gruppo o da soli, si spostavano come un branco di lupi, viaggiando sui tetti dei treni o aggrappati alle balestre, in condizioni di vita disumane, sempre dediti all’accattonaggio, violenti e aggressivi fino ad arrivare al cannibalismo; dormivano negli scantinati, dentro i cassonetti dei rifiuti, nei calderoni dell’asfalto vuoti, all’interno di cunicoli sotterranei asfissianti; odiati e temuti da tutti, persino dalla milizia, dai carcerieri, dai guardiani e dagli educatori degli orfanotrofi sia

per la loro violenza e temerarietà contro ogni forma di repressione e di controllo, sia perché considerati portatori di malattie, dalla scabbia alla sifilide, odiosi alla vista per i loro corpi infestati di pidocchi, ricoperti di croste e di piaghe, con i volti anneriti, sempre ubriachi e drogati.

I *Besprizornye* sono - chiarisce il testo al quale ci stiamo riferendo - un popolo a sé sia per la morale e la solidarietà che vige nel gruppo sia per il linguaggio usato che per il gergo da malavitosi con il quale familiarizzano, sia per le regole ferree che osservano verso i loro capi e per la gerarchia assai rigida che seguono. Stiamo, infatti, accennando al meraviglioso testo di Luciano Mecacci, intitolato *Besprizornye. Bambini randagi nella Russia Sovietica*, che pur non essendo di recente pubblicazione - esce nel 2019 per la Casa Editrice Adelphi - è ancora oggi un testo innovativo e suggestivo sia per il contenuto sia per l'approccio utilizzato. Bisogna infatti ricordare che Mecacci oltre ad essere un professore ordinario di psicologia generale di chiara fama, è un profondo conoscitore della psicologia sovietica e in particolare di Lev Vygotskij di cui ha tradotto il volume *Pensiero e Linguaggio*. Ha soggiornato lungamente in Russia per svolgere le sue ricerche sull'approccio materialista e storico-culturale della psicologia sovietica, e, in relazione alla storia di questi bambini randagi, Mecacci ha recuperato testi, indagini, tesi di dottorato, documenti originali del partito comunista, pagine di quotidiani come la Pravda o Izvestija degli anni '20-30, poesie, films, romanzi di grande interesse epistemologico. Il suo approccio di ricerca di alto livello storico-psicologico implica anche la sociologia, la letteratura, la pedagogia, e più in generale la comprensione della "mentalità" sovietica, i vissuti, i ricordi e le esperienze dei russi in un periodo storico così cruciale come quello preso in esame - cioè i primi anni trenta del '900 - quando guerre, rivoluzione, carestie, internamento nei lager, collettivizzazione di massa e il Grande Terrore colpivano la Russia e si abbattevano sulle condizioni di vita di questi bambini randagi (pag.216).

Il grande interesse verso la comprensione e la conoscenza della mentalità sovietica, è documentato anche - precisa l'autore - "dalla proliferazione di diari, testimonianze, romanzi sugli anni dello stalinismo" che si è avuta dopo la fine dell'Unione Sovietica, quando cioè è stato possibile accedere ai documenti secretati, ai libri proibiti o messi all'indice dal regime, per conoscere, finalmente, la vera storia di questo fenomeno atroce dei *Besprizornye*, lungamente occultato dalla propaganda sovietica e considerato, fino agli anni '80 del Novecento, un vero *tabù*.

Come testimonia lo stesso autore, il grande psicologo Lurija, si mostrava reticente a parlare del libro nel quale aveva esposto i risultati di una sua ricerca sul pensiero e sul linguaggio dei *Besprizornye*, perché la questione non solo era ancora scabrosa in anni recenti, ma anche perché l'autocensura gli impediva di esprimersi su una ferita così dolorosa e profonda che risentiva sia del clima instaurato da Breznev sia dell'approccio genetico/deviante ancora dominante nell'interpretazione di quest'infanzia abbandonata (pag.17). Era, infatti, opinione comune che i bambini gettati per le strade fossero immorali fin dalla più tenera età e che all'origine del loro degrado non ci fossero le spaventose condizioni materiali, derivate dalle morti, dalle deportazioni e dalla collettivizzazione forzata delle famiglie contadine che nel 1932-33 venivano arrestate, deportate o uccise, ma da un presunto "vizio in corpo" che doveva essere disciplinato e corretto (pag.156). In una raccolta di opere di Vygotskij pubblicata nel 1983, l'autore criticò la teoria organicista e costituzionale della deficienza morale, mettendone in risalto le cause sociali e ambientali. La stessa croce rossa italiana, come altre associazioni internazionali, durante le visite agli orfanotrofi vicino a Mosca, restavano esterrefatte dal degrado, dalla sporcizia, dal fetore stomachevole che questi luoghi emanavano, dove si assisteva, nell'assoluta indifferenza degli adulti e degli educatori, a precoci atti sessuali. Anzi spesso la prostituzione veniva praticata con la complicità di qualche poliziotto, con il quale le ragazzine dividevano i guadagni.

Gli adulti, infatti, educatori o guardiani che fossero, invece di accudirli ed educarli spesso ricorrevano a violenze e angherie come nel caso del centro di accoglienza *Potrovskij* a Mosca che nel 1927 aveva nella sua struttura "una camera delle torture" a cui si ricorreva con frequenza (pag. 185) e per la più piccola trasgressione, anche di un solo bambino, ne venivano puniti a centinaia, lasciandoli senza cibo, coperte e vestiti per molti giorni.

Insomma i *Besprizornye* avevano imparato sulla loro pelle la disumanità della legge e appresa, in modo autonomo, la solidarietà collettiva però non tanto quella socialista ma quella malavitosa dei capibanda, come osserva Solzenicyn (pag.185).

La presenza e la drammaticità dei *Besprizornye* e degli orfani era in Russia così vistosa agli occhi di tutti che non si poteva fingere di ignorarla anche se alla nomenclatura restò sgradita ancora per molto tempo; infatti, ancora nel '33, gli organi di stato imponevano il silenzio sui problemi sociali, e quindi anche sui *Besprizornye*, per non compromettere l'immagine dell'Unione Sovietica. Tuttavia nel 1935 la questione della lotta "alla criminalità minorile" sembrava risolta nonostante numerose testimonianze di scrittori, pedagogisti, registi, artisti, giornalisti (Makarenko, Curzio Malaparte, Roman Jakobson, Pasternak nel *Doktor Zivago*, Simenon nel romanzo *Le finestre di fronte*, Joseph Roth, Marc Chagall, Walter Benjamin, ecc.) affermassero il contrario, perché i *Besprizornye* erano ancora diffusi ovunque specie a Mosca e in altre città della Russia benché l'internamento negli orfanotrofi e nei centri di accoglienza o di rieducazione, fosse obbligatorio.

La stessa Asia Kalinina, in un rapporto riservato per il governo, traccia di questi luoghi un quadro desolante per il pessimo cibo distribuito "inadatto persino per il bestiame" (pag. 72), per il clima gelido degli ambienti, pieni di cumuli di neve, per la mancanza di letti e di vestiti, per l'assenza di gabinetti per cui i bambini impregnati del fetore dei loro bisogni, sporchi, affamati e malati morivano a centinaia o venivano prelevati, abbandonati fuori città e fucilati pur di eliminarne la presenza.

I *Besprizornye*, ricorda vigorosamente Mecacci, considerati autentici delinquenti, pericolosi per la società e irrecuperabili, venivano sottoposti alle stesse misure punitive applicate ai criminali adulti cioè pestaggi, torture, fucilazioni (pag.73) e già nel 1924 si tenne un congresso dedicato alla "lotta alla *besprizornost*" dove la Krupskaja, potente vedova di Lenin, prima e Lunacarskij poi, proclamavano in maniera ottimistica la riduzione a zero di questa piaga sociale e il loro inserimento collettivo grazie all'opera delle *fabbriche degli uomini*, ovvero di colonie e comuni in cui sarebbero stati collocati i *Besprizornye*, per apprendere a leggere, a scrivere e un mestiere. In realtà *La fabbrica degli uomini* è un testo del 1929 nel quale, l'autore Pogrebinskij, fucilato nel '38, racconta in forma romanzata la sua esperienza all'interno di una comune. In verità l'inserimento in queste comunità non portò ai risultati sperati, per mancanza di risorse e organizzazione anche perché figli di nessuno erano amanti della libertà, abituati a cavarsela da soli, diventati loro malgrado coraggiosi, spavaldi, impassibili e fermi tanto da essere arruolati successivamente agli ordini dell'armata rossa, della polizia segreta (CEKA) o degli affari interni (NKVD).

In conclusione, credo sia opportuno sottolineare ancora una volta l'originalità e l'importanza di questo volume proprio per la prospettiva adottata con la quale si descrivono i *besprizornie* attraverso cioè "i loro pensieri, il loro linguaggio, le loro emozioni e i loro affetti.. dando ampio spazio alle testimonianze dei protagonisti" (pag. 15) e mediante il ricorso alle opere di scrittori russi e stranieri dei primi del Novecento.

E ancora si può sottolineare, in rapida sintesi, che il testo è appassionante proprio per la metodologia interpretativa utilizzata, complessa e plurale, legata alla costruzione di *formae mentis* plurime, fondative e che mettono in evidenza la problematicità e l'ampiezza del tema trattato, cioè l'infanzia abbandonata, che in Russia " è un topos della letteratura e del cinema sovietico" (pag. 219). Il libro è anche arricchito con bellissime e rare immagini d'epoca.

Daniela Sarsini