

Numero 2, 2023

F Studi *sulla*
FORMAZIONE

Open Journal of Education



Studi sulla formazione

Open Journal of Education

ANNO XXV, 2-2023

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 Gavrilidis (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 Fornacat †, Franco Frabboni (Università di Bologna), Rosella Frasca (Università de L'Aquila), Carlo Fratini (Università di Firenze), Eliana Frauenfelder †, Norberto Galli (Università di Milano), Antonio Genovese (Università di Bologna), Epifania Giambalvo †, Alberto Granese (Università di Sassari), Raffaele Laporta †, Mario Manno†, Riccardo Massa †, Giovanni Mari (Università di Firenze), 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 – L'ANALISI PEDAGOGICA E I SUOI OGGETTI: QUESTIONI TEORICHE, METODOLOGICHE E PROSPETTIVE DI RICERCA (A CURA DI MONICA FERRARI)	
FRANCO CAMBI, <i>Una breve riflessione sulla complessità della pedagogia oggi. Tra molte specializzazioni e una visione unitaria/critica comune</i>	7
MONICA FERRARI, <i>L'analisi pedagogica come oggetto. Spunti di riflessione della comunità scientifica fra teoria e prassi</i>	11
DORENA CAROLI, <i>Il CIRSE e la tradizione degli studi storico-educativi in Italia. Tendenze storiografiche tra presente e futuro</i>	17
PIERLUIGI MALAVASI, <i>Sistemi educativi, orientamento, lavoro. Nuove generazioni e ricerca pedagogica</i>	29
CRISTIAN RIGHETTINI, <i>Riflessione epistemologica, analisi pedagogica e prospettiva intergenerazionale</i>	35
MATTEO MORANDI, <i>Nel labirinto dell'incontro: alle origini della SIPED</i>	39
PIETRO LUCISANO, <i>Una ricerca senza oggetti per rimuovere limiti e aprire possibilità</i>	45
ANITA GRAMIGNA, <i>La formazione fra creatività ed emergenze</i>	51
MARIA LUISA IAVARONE, <i>Quali oggetti di studio e quali prospettive di ricerca per la pedagogia nel tempo delle transizioni umane e digitali?</i>	57
PIER CESARE RIVOLTELLA, <i>L'analisi pedagogica e i suoi oggetti al tempo dell'Intelligenza Artificiale</i>	63
ROBERTO DAINESE, <i>Questioni teoriche e prospettive di ricerca in pedagogia speciale: accomodamento, accessibilità, fruibilità, desiderio, autonomia e orientamento</i>	69
FRANCESCO CASOLO, <i>La Società Italiana di Educazione Motoria e Sportiva: neurodidattica e ricerca nelle scienze motorie</i>	75
ANNA ASCENZI, ELISABETTA PATRIZI, <i>La SIPSE: una società scientifica per la tutela, la conservazione e la valorizzazione del patrimonio storico-educativo</i>	81
MAURIZIO FABBRI, <i>L'analisi pedagogica e i suoi oggetti: cornici teoriche, approcci euristici e prospettive di ricerca. Le coordinate del problematicismo pedagogico</i>	89
RITA CASALE, <i>L'oggetto della pedagogia: la differenza generazionale</i>	95
ANDRÉ D. ROBERT, <i>Educational sciences in France. History and current events</i>	101
CÉLINE CHAUVIGNÉ, BRUNO ROBBES, MARIE VERGNON, <i>Pédagogie, pédagogies: perspectives philosophiques, historiques et pratiques contemporaines pour les sciences de l'éducation en France</i>	107
ROBERT D'ENFERT, <i>L'histoire de l'éducation en France. Des dynamiques transdisciplinaires dans un champ de recherche éclaté</i>	115

ARTICOLI

ILARIA BARBIERI, <i>La pedagogia di Aldo Baibanti nei prolegomeni acratichi</i>	123
GAETANO BONETTA, <i>Posture, psichicità e formazione</i>	137
GABRIELE BRANCALEONI, <i>Andare in mille pezzi per ritrovare una forma. Lettura, infanzia e la metafora letteraria dello smembramento</i>	153
FRANCO CAMBI, <i>Formarsi alla felicità: qualche riflessione teorica e pratica</i>	173
FRANCO CAMBI, <i>La "paideia" nell'epoca attuale dell'incertezza</i>	183
DAVIDE CAPPERUCCI, ROSSELLA CERTINI, MATTEO MAIENZA, LAURA MONDÉJAR MUNOZ, ALEJANDRO SORIA VILCHEZ, <i>Fostering Musical Education through COIL Methodology: A Higher Education Journey</i>	185
COSIMO DI BARI, <i>Dal digital divide all'inclusione digitale</i>	207
GIULIANO FRANCESCHINI, <i>Filosofia dell'esperienza e didattica attiva : l'attualità di Esperienza e Educazione (1938), John Dewey</i>	223
TOMMASO FRATINI, <i>Vicissitudini dell'identità sessuale in adolescenza: note pedagogiche</i>	235
MARIO GENNARI, <i>Sul Concetto di Dasein</i>	245
PAOLO LEVRERO, <i>Lou Andreas von Salomé e il fiabesco nel Weihnachtsmärchen</i>	249
MARIA RITA MANCANELLO, <i>Crescere e vivere in plurimi livelli di realtà: il ruolo dell'educazione transdisciplinare nell'età infantile e adolescenziale</i>	259
MARIA MOYA GARCIA, DAVIDE CAPPERUCCI, <i>Las adaptaciones literarias a novela gráfica como recurso didáctico: propuesta para un análisis cualitativo</i>	271
ELENA MIGNOSI, <i>La Lingua dei Segni Italiana (LIS) nella scuola: la prospettiva bilingue ed embodied come risorsa inclusiva per alunni sordi e udenti a partire dai contesti educativi zero-sei</i>	283
MICHELE ZEDDA, <i>Caso e formazione. Note di pedagogia leopardiana</i>	295

MARGINALIA E RICORDI

FRANCO CAMBI, <i>Sulla mentalità fascista che ritorna</i>	305
FRANCO CAMBI, <i>Sulla crisi dei saperi umanistici oggi: quattro notarelle</i>	307
FRANCO CAMBI, <i>Nota sulla scomparsa di De Bartolomeis e una riflessione sul modello molto alto della pedagogia italiana post-bellica</i>	309

RECENSIONI

311

NORME REDAZIONALI PER I COLLABORATORI DELLA RIVISTA

317

Editoriale

Il secondo numero della rivista si apre con gli atti del Convegno, organizzato in primavera a Pavia da Monica Ferrari, che va veramente ringraziata per aver chiamato a riflettere insieme vari esponenti delle articolazioni scientifiche della pedagogia oggi: un incontro necessario per capire il compito attuale dei saperi pedagogici, in un tempo di complessa crisi che investe natura, società e agire politico in *unuum*. Il convegno si è rivelato illuminante e critico, proprio come era negli auspici. Pertanto la rivista ne ha accolti gli atti con piena soddisfazione, in quanto un punto di riferimento organico e significativo e che può svolgere un ruolo di guida nel governo dei molti e articolati ambiti oggi attivi in un sapere-agire di cui il tempo storico che viviamo decanta sempre più la centralità e l'identità polimorfa e riflessiva.

La seconda parte del fascicolo accoglie una serie di articoli diversi ma analitici e critici che vengono ad approfondire temi attualissimi del pedagogico, tra spetti psicopedagogici, legati alle emozioni, alla didattica e alle varie tecniche formative, tutti sviluppati con impegno e qualità. Seguono poi le rubriche dei ricordi e dei marginalia e le recensioni: tutti interventi utili e significativi per tener vivo l'identikit filosofico e critico che costituisce un po' il DNA della rivista stessa. E grazie a tutti gli autori che, nelle varie parti del numero attuale di "Studi sulla Formazione" hanno collaborato a questa complessa avventura.

Franco Cambi

Dossier (a cura di Monica Ferrari)

L'analisi pedagogica e i suoi oggetti: questioni teoriche, metodologiche e prospettive di ricerca

Una breve riflessione sulla complessità della pedagogia oggi. Tra molte specializzazioni e visione unitaria/critica comune

FRANCO CAMBI

Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale - Università degli studi di Firenze

Corresponding author: cambi.franco40@gmail.com

Abstract. The introductory note is an invitation to reflect on the complexity of pedagogical knowledge, which postulates the emergence of a unity consciousness capable of raising the question of the purpose of the educational action as well as of giving space and voice to different perspectives of analysis in constant interchange, in the awareness of the peculiarity of discursive structures.

Keywords. Pedagogy – Complexity – Knowledge

La ricca e articolata fisionomia dei saperi della pedagogia attuale ci invita a fare una serie di considerazioni che ne tutelino e la complessità e, al tempo stesso, la coscienza unitaria. Sì, la varietà delle associazioni di pedagogia ne rivelano bene il bisogno e la necessità e metodica e fenomenologica degli ambiti che oggi la contrassegnano nella sua plurale scientificità. Ambiti di specializzazione che ne sviluppano la funzione educativa in una società largamente alimentata dalla crescita scientifica nei suoi diversi settori, delle scienze tanto biologiche quanto umane, come pure nelle loro applicazioni sociali rese sempre più necessarie dai problemi stessi alimentati da una società disorientata e ipercomplessa. Il Convegno nazionale e internazionale svoltosi a Pavia presso il Collegio Ghislieri nel maggio 2023 accoglie associazioni di pedagogia presenti oggi qui da noi e non solo e le invita a confrontarsi tra loro e criticamente sia nel loro specifico sia sul pedagogico che le accomuna, sviluppando così un vero confronto dialogico tanto ontologico-critico quanto operativo. Nel dossier che qui si introduce tali specializzazioni sono tutte ben rappresentate e da tutti gli autori dei singoli contributi vengono indicazioni sullo *status* dei lavori specifici lì svolti. Tra l'altro, va ricordato, siamo davanti a un contrassegno di forte articolazione che investe oggi tutti i saperi: dalla fisica alla sociologia, alla psicologia e perfino alle *humaniora* in senso stretto, tra arte e letteratura,

musica, ecc. Ma questo volto scientifico polimorfo proprio in pedagogia viene a tutelarne e il valore sociale e l'arricchimento teorico e pratico settoriale, facendo di tali saperi teorico-operativi gli strumenti sempre più fondanti in una società democratica, plurale e aperta, da sviluppare in senso alto e autentico con processi formativi diffusi e articolati. E complessi anche.

Allora accogliamo come crescita innovativa e opportuna ogni specializzazione ben regolata in ogni suo fronte dentro il sapere pedagogico e coltivismola: tutte e ciascuna. Ma senza dimenticare che tali necessarie e benvenute specializzazioni sono parti integrate tra loro nella e della pedagogia come sapere-della-formazione-umana-dell'uomo, che deve continuare a ripensarle, ordinarle e orientarle secondo il suo modello critico e massimo, tutelato a sua volta proprio dalla pedagogia generale, anche e proprio come filosofia dell'educazione che ne fissa l'ordine e il senso ovvero l'*episteme* e gli orizzonti teorici e storici e i fini più propri. Ordine scientifico-riflessivo che ripensa via via le connessioni tra scienze dell'educazione e filosofia (alla maniera di Dewey, ad esempio: ma che resta esempio massimo e ancora attuale), evitando ogni forma di riduzionismo scientifico e/o ideologico, e fissandone i valori-guida dentro una società democratica riconosciuta come l'*habitat* più proprio della pedagogia dei moderni e dello stesso uomo moderno: da affrontare e rilanciare nei vari momenti storico-culturali come veri punti-chiave, e poi anche e in particolare proprio nella pedagogia attuale, decostruendone i miti impropri e affinandone in ogni contesto e il volto e il ruolo. Con un lavoro sottile di interpretazione critica, che poi si riverbera un po' in tutte le sue specializzazioni e, inoltre, le mantiene al loro livello ricco e organico, teorico come pure pratico, ma lo fa intrecciando e specializzazioni e "generalità" e proprio per salvaguardare la crescita di tali saperi settoriali e fissarne l'unità di strutture discorsive e di ruolo sociale e valoriale che tutte le attraversa e le lega insieme. Un lavoro che proprio nel Convegno pavese sopra ricordato e nel presente dossier riunisce competenze e generali e specializzate, e tutte ai livelli più ufficiali e maturi. Qui tale dialettica fine e complessa è stata affrontata con sicura perizia e viva volontà di dialogo. E con effetti metodologici e tematici chiarificatori, da tener ben fermi nel lavoro comune. Oggi e anche domani!

Così un grazie vivissimo va rivolto ai promotori dell'incontro di Pavia realizzato proprio come incontro a più voci che ci conduce a ripensare questa dialettica fine e fondante tra specializzazioni pedagogico-educative e coscienza unitaria di tutti questi saperi settoriali e irrinunciabili nella gestione della pedagogia e che li mantiene al loro livello anche operativo più alto e cosciente del loro ruolo, in un tempo come quello che stiamo vivendo che vede appunto la pedagogia come una risorsa sempre più essenziale, centrale e nobile nelle società, vale ripetere, ipercomplesse e disorientate e in crisi plurali tipiche del presente, ma da gestire sempre appunto e con decisione in modo critico e *à part entière!* Tenendo lì ben ferme le categorie generative e regolative del pedagogico in generale: quali la Cura, l'Emancipazione di tutti, l'Uguaglianza dei diritti anche delle Differenze, un'idea alta e partecipata di Cittadinanza appunto democratica, che devono fare da guida in ogni ambito di ricerca e d'azione, li svolgendo il compito che tutte deve intrecciarle e coordinarle. Tutte: dalle varie forme della pedagogia sociale a quelle della didattica e della comunicazione anche tecnologica, come pure alla storia per ricevere da essa sempre un chiaro richiamo alla dialettica tra teorie-e-prassi e contesto-storico-socio-culturale. Certamente questo è un lavoro e sottile e complesso al tempo stesso,

ma che una comunità scientifico-accademica deve coltivare e come proprio stigma e con forte impegno: e proprio per decantare, in un tempo come quello attuale così attraversato da innovazioni perturbanti, quel ruolo-guida che il pensiero-della-formazione deve e non può, qui e ora, non avere. Sì, compito forse difficile ma per niente impossibile se tutte le agenzie si coordinano a coltivare e comunicare, nelle coscienze e degli operatori e dei cittadini e dei giovani, al loro livello più alto principi e valori oggi necessari, e proprio per renderli, tutti e ciascuno, soggetti/individui/cittadini più colti e liberi e responsabili e socializzati secondo un criterio di appartenenza democratica comune. Un compito oggi, anzi, sempre più possibile: se le varie e difformi agenzie formative si collocano alla quota di questa sfida epocale, di cui proprio la pedagogia può e deve farsi protagonista attiva e consapevole in particolare della propria efficacia e nell'*anthropos* e nella *polis*, come appunto i grandi classici della pedagogia (diciamo da Platone a... don Milani) ci hanno ricordato con forza e convinzione!

L'analisi pedagogica come oggetto. Spunti di riflessione della comunità scientifica fra teoria e prassi

MONICA FERRARI

Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale – Università degli Studi di Pavia

Corresponding author: monica.ferrari@unipv.it

Abstract. The essay discusses the reasons behind the decision to hold a conference at the Collegio Ghisleri, Pavia, on 27 May 2023 and to publish in this journal the dossier that originated from this event, which was an occasion for exchange and discussion. The underlying idea was to gather together representatives (Presidents or their delegates) of national and international scientific societies, especially Italian and French, as well as researchers from different European countries (especially Italy, France and Germany) and from different scientific-disciplinary fields in order to put pedagogical analysis at the center of the debate as a subject of study, along with its impossible and hypercomplex objects, which are the result of constant transactions that necessarily take us beyond the institutional scientific-disciplinary boundaries. A problematization of the epistemic territory between theory and practice thus emerges, also starting from the dossier's red threads and key themes.

Keywords. Pedagogical analysis – Scientific community – Pedagogy as a science

Il 27 maggio 2023 si è svolto a Pavia, presso il Collegio Ghisleri, un Convegno dedicato a *L'analisi pedagogica e i suoi oggetti: questioni teoriche, metodologiche e prospettive di ricerca*¹.

La giornata di studi² aveva un suo specifico punto di partenza: l'idea di chiamare a confronto sul tema alcuni membri della comunità scientifica a livello nazionale e internazionale. Nessuna pretesa di esaustività era alla base dell'iniziativa, né quanto all'argomento prescelto né quanto ai membri della comunità invitati a discutere insieme. Si voleva però aprire un dialogo che potesse continuare negli anni in occasioni analoghe, auspicabilmente dilatando gli orizzonti sia quanto al tema sia quanto ai partecipanti. Proprio per iniziare un percorso che si spera possa evolvere e svilupparsi, sono stati invitati i presidenti (o i loro delegati) di alcune società scientifiche italiane di area pedagogica. Si è voluto poi aprire un dibattito con *discussants* internazionali, tra Francia e Germania,

¹ L'Università di Pavia e il Dipartimento di Studi umanistici dello stesso Ateneo hanno accordato il patrocinio all'iniziativa, come anche il Collegio Ghisleri.

² Organizzata da me in collaborazione con Yves Verneuil (Université Lumière Lyon 2), con la rivista «Studi sulla formazione» e con il Collegio Ghisleri di Pavia.

alcuni dei quali rappresentano a loro volta società scientifiche, su questioni teoriche e di metodo capaci di collocare al centro dell'indagine i fenomeni pedagogici nella loro complessità inter-transdisciplinare³.

L'intento era insomma quello di dare un contributo a un dibattito internazionale su tematiche tanto urgenti quanto lo sono quelle pedagogiche, che pervadono in maniera più o meno latente, più o meno irriflessa tutte le circostanze della nostra esistenza. Tali temi necessitano di un continuo esercizio ermeneutico, grazie anche alla crescita in consapevolezza delle persone implicate nei processi educativi e di vita, tra teoria e prassi e dunque un impegno di lavoro e di studio al tempo stesso per tutti noi.

Di analisi pedagogica si è discusso, tra ieri e oggi, da più parti. Al riguardo non posso non ricordare l'introduzione di Raffaele Laporta al libro, in due volumi, dedicato a questo tema nel 1986, nello stesso anno in cui Franco Cambi discuteva del congegno del discorso pedagogico⁴. Credo sia necessario mantenere l'analisi pedagogica al centro dell'indagine della comunità scientifica: questo consente a mio avviso di dare forza a un dialogo interdisciplinare che va al cuore delle questioni fondanti per un territorio epistemico, al di là delle barriere istituzionali costruite nel tempo affinché non diventino ostacoli insormontabili. Credo che ciò che ci possa accomunare sia proprio l'analisi pedagogica come oggetto di studio.

1. Settori scientifico-disciplinari e divenire della ricerca scientifica

L'analisi pedagogica, infatti, è un campo di ricerca difficile da circoscrivere e delimitare, come afferma Franco Cambi nella sua introduzione a questo dossier, e tuttavia, pur nella sua ipercomplessità, è istituzionalmente connesso al mondo dell'università e della ricerca, regolato da specifici meccanismi di reclutamento. Potremmo anche dire che tale territorio di ricerca è preso, come molti altri, in un congegno, cioè in un insieme di programmi d'azione continuamente ricombinantisi⁵, in perenne divenire, connesso a una molteplicità di fattori umani e sociali ma, anche e forse soprattutto, ai criteri che stanno alla base dell'individuazione "disciplinare" nel mondo dell'accademia e dei conseguenti indicatori di valutazione.

Di recente (marzo 2023) sono stati ridefiniti in Italia i Gruppi Scientifico-Disciplinari (GDS), previsti in luogo dei preesistenti Settori Scientifico-Disciplinari (SSD), a loro volta legati ai settori concorsuali di riferimento per l'Abilitazione Scientifica Nazionale (ASN) istituita nel 2010. D'altro canto, lo testimonia, nel dossier, il saggio di Pietro Lucisano.

³ Del comitato scientifico facevano parte Monica Ferrari (Università di Pavia), Rita Casale (Bergische Universität Wuppertal), Alessandro Mariani (Università di Firenze), Yves Verneuil. Tra i relatori intervenuti (in presenza e a distanza): Anna Ascenzi, Franco Cambi, Dorena Caroli, Rita Casale, Francesco Casolo, Céline Chauvigné, Roberto Dainese, Renaud d'Enfert, Maurizio Fabbri, Monica Ferrari, Anita Gramigna, Maria Luisa Iavarone, Pietro Lucisano, Sergio Filippo Magni, Pierluigi Malavasi, Matteo Morandi, Cristian Righettini, Pier Cesare Rivoltella, Bruno Robbes, André Robert, Marie Vergnon.

⁴ R. Laporta, *Introduzione a Id.* (a cura di), *Analisi pedagogica. La conoscenza dell'educazione*, Roma, CISD, 1986; F. Cambi, *Il congegno del discorso pedagogico. Metateoria ermeneutica e modernità*, Bologna, Clueb, 1986.

⁵ Circa la problematizzazione del termine "congegno" e per una bibliografia cfr. M. Ferrari, *Lo specchio, la pagina, le cose. Congegni pedagogici tra ieri e oggi*, Milano, FrancoAngeli, 2011.

Un'accurata ricostruzione della vicenda in Italia è ancora da farsi. La questione inizia con la legge Casati del 1859, fondativa del sistema di istruzione e formazione italiano dopo l'Unità e dei principi che lo determinano, non ultimo il reclutamento del personale docente tramite concorso, mentre la storia particolare dei settori scientifico-disciplinari data alla seconda metà del Novecento, a partire dal decreto-legge 1° ottobre 1973, n. 580. Ed è da farsi sistematicamente soprattutto in relazione ai settori scientifico-disciplinari dell'Accademia italiana, che tentano di circoscrivere e di individuare fenomeni ipercomplessi quali sono quelli pedagogici. Voglio tuttavia menzionare invece lo studio di Giovanni Pascuzzi in relazione ai settori giuridici, che data, però, al 2012⁶.

Circa questa storia, per brevità, ricorderò solo che è la legge n. 341 del 19 novembre 1990 a disporre il raggruppamento degli insegnamenti universitari in settori scientifico-disciplinari, poi sottoposti a varie ridefinizioni fino a oggi (2023). Il loro divenire è quindi fondamentale per comprendere il cambiamento e il divenire della ricerca scientifica in Italia, tra nuovi organismi di valutazione (penso all'ANVUR, istituito nel 2006) e di classificazione delle riviste scientifiche, molte delle quali sono espressione delle società scientifiche.

A mio avviso è necessario riflettere al riguardo per comprendere le ragioni degli orientamenti di ricerca degli individui e dei gruppi, dei dispositivi di reclutamento nelle università, della separazione tra i settori, delle discussioni per la loro definizione che hanno lasciato un segno nella formazione dei ricercatori oltre che degli studenti e dei soggetti in apprendimento. Tutto ciò, in Italia, si salda anche al divenire degli ordinamenti universitari, non ultimo al controverso dibattito sulla formazione degli insegnanti della scuola primaria, ma soprattutto della secondaria. Infatti, proprio in relazione a quest'ultima questione, cioè l'*initial training* dei docenti della secondaria, i diversi provvedimenti che si sono succeduti nel tempo, dal 1998 (decreto del 26 maggio) a oggi, hanno ridefinito istituzionalmente modalità di lavoro, discipline e SSD diversamente implicati nel percorso formativo, generando non poche discussioni in seno alla comunità scientifica⁷.

Gli ultimi vent'anni del Novecento e i primi anni del Duemila vedono inoltre nascere in Italia le seguenti società scientifiche, rappresentate al Convegno e nel presente dossier dai presidenti o dai loro delegati:

- CIRSE, Centro Italiano per la Ricerca Storico Educativa, nato nel 1980
- SIPED, Società Italiana di Pedagogia, nata nel 1989, che raggruppa al suo interno tutti i settori scientifico-disciplinari
- SIRD, Società di Ricerca Didattica, nata nel 1992
- SIREF, Società Italiana di Ricerca Educativa e Formativa, nata nel 2004
- CIRPED, Centro Italiano di Ricerca Pedagogica, nato nel 2005
- SIREM, Società Italiana di Ricerca sull'Educazione Mediale, nata nel 2007

⁶ G. Pascuzzi, *Una storia italiana: i settori scientifico-disciplinari*, in «Materiali per una storia della cultura giuridica», 2012, 1, pp. 91-121.

⁷ Sul tema, M. Ferrari *La pedagogia nell'esperienza formativa dei docenti della secondaria italiana dalle SSIS al FIT (e oltre?) (1998-2019)*, in M. Ferrari, M. Morandi, R. Casale, J. Windheuser (a cura di), *La formazione degli insegnanti della secondaria in Italia e in Germania. Una questione culturale*, Milano, FrancoAngeli, 2021, pp. 144-162; M. Morandi, *La fucina dei professori. Storia della formazione docente in Italia dal Risorgimento a oggi*, Brescia, Scholé, 2021. Inoltre, per una riflessione in ottica comparata: M. Baldacci (a cura di), *La formazione dei docenti in Europa*, Milano, Bruno Mondadori, 2013; Ferrari, Morandi, Casale, Windheuser (a cura di), *La formazione degli insegnanti della secondaria in Italia e in Germania*, cit.

- SIPES, Società Italiana di Pedagogia Speciale, nata nel 2008
- SIEMeS, Società Italiana di Educazione Motoria e Sportiva, nata nel 2015
- SIPSE, Società Italiana per lo Studio del Patrimonio Storico Educativo, nata nel 2017
- SIPEGES, Società Italiana di Pedagogia Generale e Sociale, nata nel 2021

D'altronde, anche a livello internazionale la comunità scientifica sente il bisogno di fondare associazioni e organizzare incontri di discussione. Penso solo ad esempio a quelle rappresentate in questo dossier, a seguire rispetto al caso italiano, e cioè:

- all'AECSE, Association des Enseignantes et Chercheurs en Sciences de l'Éducation (1972)
- all'ATRHE, Association Transdisciplinaire pour les Recherches Historiques sur l'Éducation (2011).

Ma altri ricercatori provenienti da diversi Paesi europei sono presenti con i loro contributi in questo dossier originato dal Convegno pavese del maggio 2023⁸, a testimonianza di un dibattito internazionale sul tema che pone, da un lato, la questione della specificità e della riconoscibilità di un certo taglio scientifico, disciplinare, metodologico nell'affrontare i problemi in prospettiva pedagogica e, dall'altro, la questione di un'ipercomplessità⁹ che necessita di approccio inter-transdisciplinare e diacronico.

2. Fenomeni sfuggenti e oggetti impossibili

Nel Convegno e nel dossier si è quindi cercato di contribuire al dibattito della comunità scientifica di settore riguardo alla messa a fuoco di una serie di fenomeni sfuggenti, tra aspetti espliciti e latenti, perché onnipervasivi quali sono quelli pedagogici che concernono ogni momento della nostra vita. Per iniziare a comprenderli, non solo a mio parere, occorre uno sguardo problematizzante che sia capace di entrare in un circuito di rimandi tra presente, passato e futuro, capace cioè di interrogare il presente con una consapevolezza culturale che viene dall'analisi del passato e da una specifica attenzione all'utopia da realizzarsi nel futuro, nella speranza di incidere su quello che potrebbe accadere. Nel contempo, chi interroga il passato con sensibilità pedagogica non solo ha in mente una prospettiva di futuro, ma mutua dal presente interrogativi e costrutti euristici, utili a ri-scoprire le fonti e gli oggetti dell'indagine. Ma tale capacità di analisi critico-riflessiva dei fenomeni pedagogici, tra passato, presente e futuro, è un atteggiamento culturale che va coltivato con cura e non solo nell'ambito dei circuiti accademici propri di dati settori scientifico-disciplinari.¹⁰ Infatti, se anche nell'università, al di fuori di tali settori specifici della pedagogia, si parla di formazione iniziale e continua, certo nel variegato universo delle agenzie

⁸ L'indice del dossier testimonia anche di questo dibattito. Dopo i saggi introduttivi di Franco Cambi e Monica Ferrari, gli articoli si succedono, quanto al caso italiano, in base alla data di fondazione della società scientifica di riferimento; seguono una riflessione più generale di Rita Casale e i contributi degli autori francesi secondo l'ordine cronologico del tema trattato. Resta inteso che nei diversi saggi, anche quando si parla di una società scientifica, l'autore esprime il proprio punto di vista, e non la posizione ufficiale della società scientifica stessa.

⁹ Sul tema della complessità si rimanda agli studi di Edgar Morin e in particolare, per quanto concerne le questioni connesse alla riforma della scuola e della società, a *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, trad. it. Milano, Cortina, 2000 (ed. orig. 1999); *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, trad. it. Milano, Cortina, 2001 (ed. orig. 1999); *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, trad. it. Milano, Cortina, 2015 (ed. orig. 2014).

¹⁰ Cfr. M. Ferrari, *Che cos'è l'analisi pedagogica? Problemi e questioni di metodo*, Brescia, Scholé, 2023.

educative si agiscono delle pratiche (tra essere e dover essere)¹¹ e si sviluppa una cultura peculiare, che André Chervel ci ha invitato a studiare¹², mentre da più parti (anche nel lessico della normativa europea in tema di formazione e istruzione) si ricorda quanto si impara ogni giorno tra aspetti formali, non formali e informali della nostra esistenza.

Le prospettive di riflessione testimoniate da queste pagine sono a mio parere importanti anche per dar forza a un dibattito che dalle società scientifiche di settore muova verso altri dibattiti e altri contesti di vita, mentre le pratiche educative veicolate dai più diversi soggetti si moltiplicano e cambiano nel moltiplicarsi e nel divenire dei mezzi e delle forme della comunicazione umana. L'analisi dei congegni nei quali siamo implicati, sempre orientati da programmi d'azione imprevedibili agli esordi, per chi si occupa di ricerca pedagogica è, non solo a mio parere, un imperativo etico che non smentisce quell'orientamento alla prassi proprio di un settore complesso caratterizzato da un continuo dialogo tra istanze teoretiche e fattuali. Il dossier mette in rilievo che siamo qui anche per questo, per porci una serie di interrogativi (pedagogici e dunque inevitabilmente politici). Tali questioni stanno al fondo delle istanze che orientano la nostra attività come ricercatori, come insegnanti, come cittadini.

3. Fili rossi e temi cruciali

Nel dossier emergono fili rossi e temi cruciali di un dibattito aperto su molti fronti in quella che è appunto una comunità scientifica internazionale, come ricordano molti tra gli autori, Anna Ascenzi ed Elisabetta Patrizi, Dorena Caroli, Pierluigi Malavasi e Matteo Morandi, per fare solo alcuni esempi. Da tutti i saggi emerge il grande tema della comunità scientifica, del suo lessico, delle sue modalità di relazione e di comunicazione; si evince la convinta adesione a una riflessione sull'esigenza di fare comunità in senso inclusivo anche nel mondo della ricerca¹³, di continuare a costruire occasioni di incontro e di scambio culturale per aprire nuovi orizzonti.

Alcuni tra gli autori hanno scelto di impostare la loro riflessione in risposta alla questione posta incentrando l'analisi sulla storia e il divenire delle società scientifiche che rappresentavano in sede di convegno. E qui emerge allora, nelle parole di Anna Ascenzi ed Elisabetta Patrizi, di Dorena Caroli, di Matteo Morandi, di Renaud d'Enfert, di Céline Chauvigné, Bruno Robbes e Marie Vergnon, ma anche di altri, ad esempio di Francesco Casolo, Maria Luisa Iavarone e Anita Gramigna, una riflessione sulla *mission* di un'associazione in relazione a un dato territorio di ricerca o un'analisi in ottica diacronica della storiografia di riferimento.

Rita Casale e Maurizio Fabbri si concentrano invece sul dibattito epistemologico che pone problemi di metodo e di sostanza per una serie di saperi che si dipanano sul filo del tempo in maniera intergenerazionale, come affermano Pierluigi Malavasi e Cristian Righettini.

¹¹ Una storia delle pratiche educative è ancora da farsi: cfr. M. Ferrari, M. Morandi, F. Piseri (a cura di), *Maestri e pratiche educative in età umanistica. Contributi per una storia della didattica*, Brescia, Scholé, 2019; M. Ferrari, M. Morandi (a cura di), *Maestri e pratiche educative dalla Riforma alla Rivoluzione francese. Contributi per una storia della didattica*, Brescia, Scholé, 2020; Id. (a cura di), *Maestri e pratiche educative dall'Ottocento a oggi. Contributi per una storia della didattica*, Brescia, Scholé, 2020.

¹² A. Chervel, *La culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin, 1998.

¹³ Sul tema della pedagogia di comunità in senso inclusivo cfr. L. Romano, *Comunità*, Brescia, Scholé, 2022.

Rita Casale sostiene che la pedagogia non riesce a precisare il suo *topos*, e diviene quindi essa stessa un oggetto impossibile. Si tratta di un territorio epistemico che, come mostra il saggio di Renaud d'Enfert o quello di André Robert, ad esempio, fatica a precisare anche la sua stessa denominazione a livello nazionale e internazionale. Non a caso Pietro Lucisano suggerisce di rileggere Aldo Visalberghi che, nella sua enciclopedia delle scienze dell'educazione¹⁴, pone e si pone il problema non tanto dei confini di un campo di ricerca, quanto piuttosto del dialogo con altri saperi in un rapporto transattivo che invita a discutere la stessa nozione di oggetto e a concentrarsi piuttosto sulla rete di relazioni.

Difficile compiere dunque questa "analisi", capace di «decostruire per smascherare», come sostiene Pier Cesare Rivoltella, quando l'oggetto, la *Media Literacy*, ad esempio nel suo caso, è plurisfaccettato tanto quanto il patrimonio culturale immateriale caro ad Anna Ascenzi ed Elisabetta Patrizi, la diversità così centrale nelle ricerche di Roberto Dainese, l'immaginario di cui scrive Anita Gramigna, la didattica di cui molti discutono, tra innovazione e continuità, tra dover essere ed essere, tra incorporazione (*embodiment*) e teoresi, tra vecchie e nuove pratiche didattiche.

Al fondo alcune questioni comuni. Prima tra tutte: che cos'è la pedagogia? Azione e intervento nella quotidianità pur nell'intreccio con saperi teorici eterogenei, oltre che riflessione su tale azione e territorio di ricerca scientifico, così argomentano Céline Chauvigné, Bruno Robbes e Marie Vergnon, mentre Maurizio Fabbri s'interroga su alcuni dispositivi euristici in un campo epistemico che ha al centro – e questo tutti lo sottolineano – la formazione e la trasformazione dell'umano¹⁵, e dunque la costruzione della conoscenza in un ambito ecologicamente complesso, tra micro, meso eso e macrosistema, per dirla con Bronfenbrenner¹⁶.

I diversi contributi del dossier problematizzano molti e diversi interrogativi, che convergono su alcuni punti cruciali: cosa sono le scienze dell'educazione? Quando nasce questa denominazione del campo epistemico a livello nazionale e internazionale? Cos'è intervenuto nel corso del Novecento a postulare l'esigenza di diverse denominazioni? Quale il cambiamento metodologico che le ha orientate? Come si declina tutto ciò in rapporto alla storia dell'università e della ricerca in un dato Paese e in ambito più vasto? Quale il ruolo delle associazioni scientifiche a livello nazionale e internazionale? Quali orizzonti si aprono, oltre le barriere, a livello interdisciplinare per questa particolare scienza della formazione dell'umano e all'umano?

Mi sento di dire che, pur nella ricchezza e nella difformità dei contributi, emerge una convergenza forte sul compito della pedagogia come scienza che non può astenersi da un confronto con il suo impossibile oggetto onnipervasivo delle nostre vite e soprattutto dall'impegno etico e politico per il miglioramento della vita di tutti e di ciascuno, nessuno escluso.

¹⁴ A. Visalberghi, con la collaborazione di R. Maragliano e B. Vertecchi, *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Milano, Mondadori, 1978.

¹⁵ P. Manganaro, E. Vimercati (a cura di), *Formare e trasformare l'umano. Per una storia della filosofia come paideia*, Pisa, ETS, 2017.

¹⁶ U. Bronfenbrenner, *Ecologia dello sviluppo umano*, trad. it. Bologna, Il Mulino, 1986 (ed. orig. 1979).

Il CIRSE e la tradizione degli studi storico-educativi in Italia. Tendenze storiografiche tra presente e futuro¹

DORENA CAROLI

Segretario del Centro Italiano per la Ricerca Storico-Educativa

Professore ordinario di Storia della pedagogia – Alma Mater Studiorum Università di Bologna

Corresponding author: dorena.caroli@unibo.it

Abstract. This article aims at presenting the origins and the evolution of the disciplinary field of history of pedagogy in Italy. It is a process to which the Centro Italiano per la Ricerca Storico-Educativa (CIRSE), founded in 1980, contributed and which continues to this day. After an introduction describing the scientific changes occurred in the two decades preceding the foundation of CIRSE – similar in some ways to what happened in France – this paper consists of four parts describing the definition process of the study of history of pedagogy initiated in the cultural context of the 1968 revolution; the methodological and epistemological renewal established on the basis of the scientific activities carried out by CIRSE; the different legislation steps that led to the development of an independent field history of pedagogy at university level; finally, the current potential of CIRSE in the promotion of networks and scientific collaboration among Italian universities.

Keywords. History of pedagogy – History of education – History of the University – Scientific associations – 20th-century Italy

1. Introduzione

Interrogarsi sull'analisi pedagogica e sui suoi oggetti significa dover ricostruire il processo storico grazie al quale gli oggetti pedagogici hanno preso forma nel campo delle scienze dell'educazione in Italia nell'arco di più di quarant'anni, a partire dall'inizio degli anni Ottanta (e ancor prima), e sono diventati temi d'indagine storico-educativa. Si è trattato di un lungo processo che, pur creando nessi fra gli oggetti, stabiliva nuove configurazioni e cornici, nonché paradigmi innovativi in seguito a un confronto internazionale sempre più frequente rispetto al passato, in un'ottica di superamento di frontiere geografiche e politiche.

Il risultato ha fatto sì che in Italia il settore scientifico-disciplinare di Storia della pedagogia, fino al 2022, fosse articolato in ambiti diversi che includevano i seguenti campi di ricerca: la storia dell'educazione, la storia della pedagogia, la storia della scuola, la letteratura per l'infanzia e l'educazione comparata. Le recenti declaratorie riguardanti i GSD (Gruppi Scientifici Disciplinari) – proposte nel marzo 2023 – hanno precisato e ricompreso anche altri oggetti, fra i quali gli studi sul patrimonio storico-educativo.

¹ L'autrice tiene a ringraziare il prof. Fulvio De Giorgi e la prof.ssa Carmen Betti per i preziosi consigli e l'attenta lettura di questo testo.

Il Centro Italiano per la Ricerca Storico-Educativa (CIRSE) è l'associazione più longeva fra quelle scientifiche di area pedagogica; ha preso attivamente parte a questo complesso processo costellato di dibattiti, confronti a livello nazionale e internazionale, pubblicazioni ed eventi scientifici dedicati a tanti aspetti di un settore in pieno fermento. La fondazione del CIRSE, che risale al 22 dicembre 1980 (benché il suo I Congresso si sia svolto a Parma nell'ottobre dell'anno seguente), rivela tuttora grandi potenzialità in piena espansione grazie alle forze del Direttivo e a quelle di più di centocinquanta soci appartenenti ai diversi Atenei italiani. Il CIRSE ha sede legale a Firenze e si trova attualmente sotto la presidenza di Fulvio De Giorgi (Università di Modena e Reggio Emilia), con Caterina Sindoni alla vicepresidenza e Dorena Caroli alla segreteria. L'elezione dell'attuale Direttivo è avvenuta nel gennaio 2022, ritardata a causa della crisi pandemica, per un triennio.

In base allo Statuto del CIRSE,

l'Associazione ha lo scopo di promuovere, valorizzare e sviluppare la ricerca storico-educativa, di diffonderne la conoscenza e di favorire lo sviluppo dei rapporti tra i cultori di questi studi, incentivando la collaborazione sia a livello nazionale che internazionale. Per conseguire tali scopi, l'Associazione esplica la propria azione mediante l'attività di ricerca dei singoli soci, le assemblee ordinarie e straordinarie, i congressi, seminari di studio, simposi, incontri e pubblicazioni, anche in cooperazione con altre società scientifiche italiane ed estere².

La fondazione di questa Associazione, che ha conservato la denominazione di Centro Italiano per la Ricerca Storico-Educativa, ha rappresentato l'apice, il coronamento di un dibattito scientifico che ha portato la storia della pedagogia a separarsi o a distinguersi dalla pedagogia *tout court*. Questa separazione affonda le sue radici nel passato fra gli anni Sessanta e Settanta e si colloca anche in una fase di storia italiana ed europea segnata da mutamenti che non sono rimasti senza conseguenze nell'ambito delle scienze umane e sociali soprattutto dopo il Sessantotto³.

Tutta l'attività del CIRSE – documentata dapprima dal «Bollettino CIRSE» e poi dall'attuale «Rivista di storia dell'educazione-RSE» – si è svolta, non senza alti e bassi, nell'arco di più di quarant'anni, in parallelo al susseguirsi delle riforme universitarie, alla nascita di diverse riviste di storia dell'educazione, allo sviluppo di progetti nazionali e a un inevitabile *turnover* generazionale nelle cattedre di Storia della pedagogia negli Atenei italiani. In un certo modo, la storia del CIRSE è un osservatorio privilegiato del processo evolutivo di un settore disciplinare che ha implicato una definizione dei confini rispetto agli altri tre settori della pedagogia: Pedagogia generale, Didattica e Pedagogia sperimentale.

La fitta trama della storia del CIRSE (con le sue revisioni statutarie) restituisce il processo di formazione dei settori disciplinari e dei dibattiti di cui in questa sede è possibile individuare solo qualche snodo significativo rispetto al fermento inedito e ai cambiamenti di paradigmi interpretativi che hanno segnato profondamente le scienze umane e sociali. Anche in Francia questo processo di riflessione sugli oggetti della pedagogia venne avviato fra gli anni Sessanta e Settanta, come testimonia un articolo di Jean Vial

² Si veda lo statuto del CIRSE: <https://new.cirse.it/associazione/statuto> (ultima consultazione 22 giugno 2023).

³ M. Ferrari, *Il Sessantotto e le teorie dell'educazione*, in T. Pironi (a cura di), *Autorità in crisi. Scuola, famiglia e società prima e dopo il '68*, Roma, Anicia, 2020, pp. 75-90.

del 1974, *Pour une histoire des objets pédagogiques*⁴. In questo Paese l'esigenza di fare un bilancio sulla storia dell'educazione come disciplina a sé stante fu determinata dal rischio che questa potesse essere sommersa da altre scienze sociali, come è stato messo in evidenza da alcuni studi. Il primo volume fondamentale è quello di Marie-Madeleine Compère, *L'histoire de l'éducation en Europe. Essai comparatif sur la façon dont elle s'est écrite* (1995)⁵, che presenta una disamina sullo stato dell'arte nel campo della storia dell'educazione. Il secondo, il saggio di Sylvain Wagnon, *L'histoire de l'éducation au sein des sciences de l'éducation: un champ de recherche passerelle* (2018), s'interroga su come si possa concepire la storia dell'educazione al contempo come disciplina di ricerca e come scienza ausiliaria dell'azione pedagogica⁶.

In particolare, lo studio di Compère descriveva come per la Francia la pubblicazione del libro di Philippe Ariès, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* (1960), tradotto subito in inglese, abbia "inventato" il tema della rappresentazione dell'infanzia nel senso iconografico e delle mentalità, affrontando la descrizione di pratiche educative concrete. Compère coglieva anche la specificità italiana in confronto a Francia e Inghilterra, dove la storia della pedagogia era scomparsa dopo la prima guerra mondiale per diventare storia dell'educazione⁷. In Italia esiste attualmente il settore M-Ped/02 Storia della pedagogia, recentemente aggiornato in base al decreto legge successivo alla crisi pandemica come "Storia della pedagogia e dell'educazione"; esso afferisce a un gruppo più ampio, 11/D1, in quanto si riferisce ai posti di docenza universitaria a concorso di ricercatore, associato e ordinario; secondo il sistema francese, il Consiglio nazionale dell'Università prevede la sezione 70-Scienze dell'educazione, ma gran parte degli storici dell'educazione appartiene al settore 22-Storia e civiltà; ci sono due ruoli di *maîtres des conférences et professeurs des Universités*, oltre ai ruoli di ricercatore di diverso grado e di direttore di studi del Centro Nazionale della Ricerca Scientifica (CNRS).

Per meglio descrivere il ruolo del CIRSE nel processo complesso di definizione degli oggetti, che ha portato la pedagogia a essere declinata e governata in quattro settori principali, questo articolo affronta i seguenti aspetti relativi all'identità della disciplina "Storia della pedagogia": 1) il processo di definizione dei campi di studio di storia della pedagogia avvenuto grazie al CIRSE nel contesto culturale che è stato attraversato dalla rivoluzione del 1968; 2) l'evoluzione metodologica ed epistemologica che si è affermata sulla scorta delle diverse attività scientifiche condotte dal CIRSE; 3) i cambiamenti che hanno caratterizzato il settore della storia della pedagogia a livello della docenza e della ricerca universitaria; 4) le potenzialità attuali del CIRSE in relazione all'attività scientifica interuniversitaria.

⁴ J. Vial, *Pour une histoire des objets pédagogiques*, in «Revue française de pédagogie», 27, 1974, pp. 43-46.

⁵ M.-M. Compère, *L'histoire de l'éducation en Europe. Essai comparatif sur la façon dont elle s'est écrite*, Bern [etc.], Peter Lang, 1995.

⁶ S. Wagnon, *L'histoire de l'éducation au sein des sciences de l'éducation: un champ de recherche passerelle?*, in «Éducation et socialisation. Les cahiers du CERFEE», 50, 2018.

⁷ Compère, *L'histoire de l'éducation en Europe*, cit., pp. 18-20.

2. Alla ricerca di nuovi oggetti di studio: il ruolo del CIRSE nella conquista dell'autonomia nel campo della storia della pedagogia

Il dibattito che mirava a delimitare il campo di studio della pedagogia e il conseguente passaggio della storia della pedagogia nel più vasto ambito delle scienze umane è stato ricostruito soprattutto da Carmen Betti, una delle studiose più attente ai passaggi articolati e complessi della storia del CIRSE in relazione al suo intreccio con la dimensione politica e allo sviluppo del settore della storia della pedagogia. Segretaria dal 2006 al 2009 e poi dal 2012 al 2014, ex docente dell'Università di Firenze, Carmen Betti ha pubblicato una serie di saggi che indagano le varie fasi che precedono la nascita del CIRSE⁸.

La prima fase dal 1953 al 1968 è quella che ha riguardato la separazione della pedagogia dalla filosofia, producendo un vero e proprio cambiamento che è andato a riconfigurare spazi culturali e scientifici volti a ridefinirne i confini consolidati da basi metodologiche ed epistemologiche che rimodellavano gli oggetti d'indagine. Questo processo di emancipazione della pedagogia dalla filosofia è passato attraverso alcune fasi complesse di storia scientifica, talvolta sofferte, come accade per tutti i significativi cambiamenti culturali (anche in ragione di una *doxa* spesso troppo poco sensibile alla prospettiva storica).

L'inizio del cambiamento che si è manifestato a livello didattico risale al decreto legge 312 del 1953, che inseriva insegnamenti specialistici afferenti all'area pedagogica (didattica, metodologia e didattica, storia della pedagogia, storia della scuola, storia delle istituzioni educative e scolastiche) nell'intento di ampliare l'offerta formativa. A livello universitario la figura del pedagogista che fino ad allora si era occupata di tutti i settori della pedagogia (dalla pedagogia intesa come storia delle idee alla didattica sperimentale, fino alla storia della pedagogia) risultava ormai essere obsoleta⁹.

Grazie alla rivoluzione culturale del 1968, alle soglie degli anni Settanta fu possibile individuare una nuova tendenza che s'impose all'attenzione in seguito alla pubblicazione di una serie di saggi e volumi di Bruno Bellerate e Remo Fornaca (1975), che si orientarono progressivamente alla storiografia internazionale delle «Annales» per intraprendere un processo di revisione epistemologica ed ermeneutica del problema educativo affrontato nel passato e nelle diverse civiltà. I loro studi fecero maturare sempre più l'idea della partizione della pedagogia in tre settori, non senza incertezze, dovute al timore di vedere isolata la storia della pedagogia¹⁰.

Sulla scorta della storiografia francese (non solo Ariès, ma in genere quella della rivista «Annales»), la tendenza più accreditata fu quella della storia sociale dell'educazione, confermata dall'opera fondamentale di Santoni Rugiu, *Storia sociale dell'educazione*, pubblicata nella prima edizione nel 1979 (la quinta edizione è del 1983), nella quale venivano indagati non solo i destinatari dell'educazione, ma anche le prassi educative formali

⁸ C. Betti, *La nascita del CIRSE nel rinnovamento degli anni post-sessantotto*, in «Rassegna di pedagogia», 2016, 1-2, pp. 177-193.

⁹ *Ibid.*, pp. 180-183.

¹⁰ Ead., *Dalla storia della pedagogia alla storia dell'educazione. Accenti epistemologici e metodologici nel secondo '900 in Italia*, in E. Madrussan (a cura di), *Crisi della cultura e coscienza pedagogica. Per Antonio Erbetta*, Como-Pavia, Ibis, 2019, pp. 359-371, in particolare pp. 361-366. Si segnala inoltre Ead., *Un primo bilancio ad oltre quarant'anni dalla nascita del CIRSE*, in C. Sindoni et al. (a cura di), *Atti del XVII Convegno CIRSE "Passaggi di frontiera. La storia dell'educazione: confini, identità, esplorazioni"* (Messina, 26-28 maggio 2022), Messina, Messina University Press, in corso di stampa.

e non formali. Nella prefazione al volume, che presentava la storia dell'educazione dalla Grecia antica alla fine degli anni Settanta, in una dichiarata discontinuità con il passato, Santoni Rugiu rivendicava il nesso educazione-società, nesso non spirituale ma reale, ovvero una storia dell'educazione che non doveva essere «un risvolto della storia del pensiero filosofico [...]. Il fatto che i filosofi si siano interessati anche di educazione non vuol dire che questa sia ancora inconcepibile fuori dal grembo materno della filosofia»¹¹. Il volume può essere considerato uno dei più innovativi in questo campo; gli editori accompagnarono l'inedito mutamento storiografico con un'intensa attività di traduzione di studi e ricerche dal francese in italiano¹².

L'influenza di queste pubblicazioni fu significativa ai fini dell'identificazione di nuovi oggetti d'indagine afferenti alla storia della pedagogia e all'ampliamento dei temi d'indagine di tale settore, nonché ai fini di una più importante visibilità nei percorsi di formazione universitaria. Si assistette a una sorta di dichiarazione che portava gli storici della pedagogia a condividere temi e metodi con gli storici di formazione prettamente storica, a difendere il metodo storico e le sue epistemologie e in genere percorsi metodologici rinnovati. La delimitazione della disciplina vera e propria andò a trovare il suo coronamento nella fondazione del CIRSE stesso. Nel volgere degli anni Settanta, come afferma Carmen Betti, «i tempi, a parte qualche indubbia e anche ovvia resistenza, erano ormai maturi non solo per accreditare alla storiografia inerente all'educazione un autonomo assetto statutario ma anche per presupporne, all'interno, diverse specificità, quella di storia dell'educazione inclusa»¹³.

La fondazione del CIRSE avvenne il 22 dicembre 1980 a Parma, con la nomina di Tina Tomasi a presidente, Luciano Pazzaglia vicepresidente, Giovanni Genovesi segretario-tesoriere e un gruppo di consiglieri formato da pedagogisti e storici. Come risulta dalle ricostruzioni di Carmen Betti, in origine entrarono nel Direttivo del CIRSE gli storici puri, che avrebbero avuto un ruolo non secondario nell'incentivare la separazione della storia della pedagogia come area autonoma rispetto alla pedagogia; successivamente i pedagogisti rivendicarono un ruolo di guida nell'area delle scienze educative, costituendo nel 1989 la SIPED¹⁴.

La fondazione del CIRSE seguiva quella dell'ISCHE, International Standing Conference of History of Education, avvenuta nel 1978, denotando una tendenza globale alla ridefinizione delle epistemologie e degli oggetti di indagine per avocare alla storia dell'educazione lo statuto di disciplina a sé stante, che andava a declinare una molteplicità di temi del problema educativo nel passato. Da allora il CIRSE ha contribuito a una convergenza d'intenti, non sempre serena e pacifica, ma senza dubbio importante nella diffusione di una cultura di collaborazione e confronto fra le varie sedi universitarie italiane.

¹¹ Ead., *La nascita del CIRSE*, cit., pp. 181-182. Per la citazione cfr. A. Santoni Rugiu, *Storia sociale dell'educazione*, Milano, Principato, 1979, pp. V-VII.

¹² P. Burke, *Una rivoluzione storiografica. La scuola delle "Annales", 1929-1989*, trad. it. Roma-Bari, Bari, Laterza, 1995 (ed. orig. 1991).

¹³ Betti, *Dalla storia della pedagogia alla storia dell'educazione*, cit., p. 369.

¹⁴ Ead., *La nascita del CIRSE*, cit., pp. 184-185, 187.

3. Verso la storia dell'educazione sociale, culturale e transnazionale

Parallelamamente alla tendenza che ha interpretato la storia della pedagogia come storia sociale dell'educazione, anche la storia della pedagogia stessa, grazie al volume di taglio manualistico pubblicato nel 2000 da Franco Cambi, presidente del CIRSE dal 2007 al 2012 (nell'arco di due trienni) veniva ricostruita con uno sguardo diverso rispetto al passato. Nell'introduzione lo studioso fiorentino affermava che si trattava di «oltrepassare il primato delle idee e delle dottrine filosofiche in particolare, per assegnare invece largo spazio, accanto alle idee o teorie e talvolta (anzi spesso) prima di esse, alle istituzioni, ai processi, ai costumi educativi, sottolineando l'aspetto *sociale* dell'educazione e la centralità che tale nuovo approccio deve venire ad assumere in tutta la storia della pedagogia»¹⁵. L'impostazione rifletteva un'ottica foucaultiana «legata all'archeologia, alle strutture e alle rotture, come pure alla genealogia, alla ricerca delle radici di queste rotture e a una visione pluralista della storia»¹⁶.

L'impegno a favore della difesa della storia dell'educazione è stato un tema comune e condiviso a livello internazionale, in particolare nei Paesi anglosassoni, benché esistesse la storia dell'educazione già come disciplina anche nella prima metà del XX secolo, come rivela lo studio di Gary McCulloch, *The Struggle for the History of Education* (2011), il quale ha ricostruito il lungo percorso per legittimarla e definirne gli oggetti di studio. McCulloch s'interrogava proprio su quello che era speciale e significativo nella storia dell'educazione del Novecento. In occasione del Congresso ISCHE di Barcellona del 1992, Marc Depaepe rifletteva sulla rilevanza della storia dell'educazione per il presente e circa 10 anni dopo Roy Lowe, presidente della History of Education Society (fondata nel 1967 in Gran Bretagna), poneva la questione, in modo più provocatorio ma anche retorico, se la storia dell'educazione fosse centrale o periferica e se ne ce fosse realmente bisogno. In realtà Lowe aveva un intento apologetico nei confronti della storia dell'educazione, considerata utile per realizzare un miglior futuro educativo¹⁷.

Nella stessa prospettiva, anche in Italia, tali questioni venivano affrontate con sempre maggiore attenzione per sostenere il rinnovamento in corso. Nel 2004 si svolse il Convegno internazionale *Bilancio e prospettive della storia dell'educazione in Europa* (Brescia 7-9 ottobre 2004), organizzato in occasione delle celebrazioni del centenario della casa editrice La Scuola. Gli Atti furono in seguito pubblicati sulla rivista «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», fondata e diretta da Luciano Pazzaglia nel 1994, con il titolo *Bilancio e prospettive della storia dell'educazione in Europa. Colloquio internazionale - Brescia, 7, 8, 9 ottobre 2004*. Nell'introduzione al numero monografico, Pazzaglia affermava che il Convegno si proponeva di offrire lo stato dell'arte della storia dell'educazione in Europa, con la partecipazione di studiosi italiani (Giancarlo Rocca, Paolo Prodi, Egle Becchi, Fulvio De Giorgi, Xenio Toscani, Giovanni Vigo, Giorgio Chiosso, Angelo Bianchi, Giuseppe Tognon) e stranieri, fra i quali di Viñao Frago, Mineke van Essen, Greetje Timmerman, Dominique Julia, Jean-François Chanet, Pierre Gaspard, Philippe Savoie, Augustín Escolano Benito, Bruno Belhoste e Wienfrid

¹⁵ F. Cambi, *Storia della pedagogia*, Roma-Bari, Laterza, 2000, p. IX.

¹⁶ *Ibid.*, p. X.

¹⁷ G. McCulloch, *The Struggle for the History of Education*, London-New York, Routledge, 2011, pp. 1-2.

Böhm¹⁸; era presente anche un gruppo folto di studiosi composto da Gary McCulloch, Marie-Madeleine Compère, José María Hernández Díaz, Pia Schmid, Charles Magnin, Marc Depaepe e, infine, Frank Simon¹⁹.

Altri eventi scientifici si sono succeduti negli anni, scanditi dai Convegni triennali del CIRSE²⁰, nonché da eventi scientifici organizzati grazie a progetti di ricerca interuniversitari (ex 60%) e ai Progetti di Rilevante Interesse Nazionale (PRIN). Lo sviluppo di tanti nuovi filoni di ricerca che hanno arricchito il settore è stato osservato a più riprese. Nel corso del 2014 veniva pubblicata una descrizione del settore disciplinare “Storia della pedagogia” con particolare attenzione alla sua specificità italiana, che consiste nel considerare la letteratura per l’infanzia un ambito storico-educativo al pari della manualistica²¹, a differenza di quanto accade nelle altre tradizioni universitarie europee.

Al fine di sottolineare lo statuto della disciplina “Storia della pedagogia”, in occasione di un dibattito svoltosi a Milano (pubblicato poi con il titolo *Programmazione. Pedagogia*) il 13 marzo 2015, Fulvio De Giorgi, attuale presidente del CIRSE, forniva alcuni elementi di riflessione sulla dimensione storica della ricerca pedagogico-educativa, affermando che la storia dell’educazione ruota evidentemente attorno a due poli che la definiscono dal punto di vista epistemologico: la storia e l’educazione. Lo studioso affermava che «l’educazione è l’oggetto dello studio; la storia è l’approccio scientifico per tale studio e, dunque, più propriamente è storiografia»²² e proponeva di suddividere gli oggetti della storia della pedagogia secondo i tre livelli di storia dell’educazione formale (storia delle istituzioni educative in generale, dalla scuola ai servizi per l’infanzia), storia dell’educazione non formale (agenzie educative diverse quali famiglia, scuole di apprendistato, partiti, associazioni giovanili, ecc.) e storia dell’educazione informale (mentalità, costumi e processi culturali generalmente intesi)²³.

La declinazione del passato della pedagogia in tanti oggetti di studio è all’origine di una grande varietà e vitalità del settore disciplinare, che ha dato un grande impulso anche all’attività editoriale, oltre che all’espansione qualitativa e quantitativa del settore grazie a riviste e collane. Sono emersi tanti nuovi campi d’indagine, come la storia dell’infanzia, della sua cultura e delle cosiddette “scritture bambine”, delle professioni di vario genere, della valutazione scolastica, dell’università, dell’editoria e della manualistica scolastica, della storia materiale della scuola, della disabilità e del disagio, delle istituzioni educative per la prima infanzia (definite a livello europeo ECEC), del patrimonio storico-educativo e delle memorie scolastiche²⁴.

¹⁸ L. Pazzaglia, *Introduzione a Bilancio e prospettive della storia dell’educazione in Europa. Colloquio internazionale – Brescia, 7, 8, 9 ottobre 2004*, in «Annali di storia dell’educazione e delle istituzioni scolastiche», 12 (2005), pp. 15-17.

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ Si veda <https://new.cirse.it/attivita/convegni-seminari-cirse/atti-dei-convegni> (ultima consultazione 22 giugno 2023).

²¹ A. Ascenzi, D. Caroli, L. Pomante, R. Sani, *History of Education and Children’s Literature in the Italian Universities (1988-2013). Anatomy of a University Discipline between Teaching, Scientific Research and Cultural Presence*, in «History of Education & Children’s Literature», 9 (2014), 2, pp. 825-831.

²² F. De Giorgi, *Programmazione. Pedagogia*, in «Nuova Secondaria», 33 (2015), 1, pp. 80-84, in particolare p. 80.

²³ *Ibid.*, pp. 81-84.

²⁴ Si veda ad esempio M. Morandi, *Risorse digitali per la storia dell’educazione in Italia. Una panoramica*, 30 giugno 2022, <https://bildungsgeschichte.de/beitrag/3985> (consultato il 20 luglio 2023).

In alcuni casi si nota un maggiore impegno nel dimostrare il collegamento fra la storia dell'educazione con la prassi attuale e il presente in divenire. La circolazione di approcci di ricerca e le nuove tendenze storiografiche hanno contribuito a gettare nuovi sguardi sul passato educativo negli ultimi vent'anni: microstoria, antropologia storica, storia visuale e più in generale storia culturale, di genere e transnazionale.

Fra l'altro, recentemente, nel 2020, lo studioso G. McCulloch ha edito una storia monumentale, *A Cultural History of Education*, pubblicata da Bloomsbury Academic, per tematizzare la storia dell'educazione «come ambito centrale della storia culturale»²⁵. Come osserva Andrea Mariuzzo nell'articolo *A proposito di storia culturale dell'educazione*, nell'ultimo ventennio gli studi storico-educativi «sono sempre più raramente considerati – come talvolta in passato – una sorta di appendice specialistica di altre discipline onnicomprensive, e stanno emergendo sempre più chiaramente come un settore di studio e di ricerca dotato di proprie specificità determinate effettivamente dall'incontro interdisciplinare di metodi e contenuti della storia, della filosofia, delle scienze sociali e antropologiche e del sapere pedagogico-didattico»²⁶.

Fra le metodologie recenti, la dimensione transnazionale della storia dell'educazione permette di indagare il livello dell'educazione formale, delineando nuovi contorni dei suoi oggetti di studio²⁷. Grazie all'analisi dei fenomeni di circolazione internazionale, propri alle idee e alle istituzioni educative, la storia istituzionale va a inglobare anche i loro modelli originari e le modalità della loro diffusione. In tal senso la pedagogia diventa patrimonio comune assimilato dai diversi contesti in un susseguirsi di epoche storiche. Fra le istituzioni finora indagate in base a questa metodologia, il nido per l'infanzia costituisce un buon esempio di oggetto di studio storico-educativo. In quanto istituzione formale, grazie a questa prospettiva transnazionale, esso rivela l'adozione di modelli più o meno remoti nel corso della sua evoluzione²⁸. Al contempo, in ragione della convergenza dei modelli nazionali verso le politiche europee (che le linee pedagogiche attuali stanno realizzando), la dimensione storica di questi servizi assume un'essenziale funzione di raccordo fra passato e prassi educativa presente in continua evoluzione.

4. La storia della pedagogia nelle riforme universitarie, un'evoluzione *in fieri*

A livello universitario il settore della storia della pedagogia ha beneficiato anche del salto di qualità registrato in seguito all'introduzione del dottorato di ricerca, nel 1982²⁹; prima di questa data, infatti, i docenti italiani si specializzavano senza aver redatto una tesi di dottorato e non esisteva il sistema di abilitazioni scientifiche come ad esempio in

²⁵ G. McCulloch (a cura di), *A Cultural History of education*, London [etc.], Bloomsbury Academic, 2020, 6 voll.

²⁶ A. Mariuzzo, *A proposito di storia culturale dell'educazione*, in «Contemporanea», 25 (2022), 4, pp. 635-641.

²⁷ M. Ferrari, *Asili, scuole per l'infanzia, "presepi"*, in A. Arisi Rota, M. Ferrari, M. Morandi (a cura di), *Patrioti si diventa. Luoghi e linguaggi di pedagogia patriottica nell'Italia unita*, Milano, FrancoAngeli, 2009, pp. 71-83.

²⁸ D. Caroli, *Day Nurseries in Europe in the Nineteenth and Twentieth Centuries: The Challenge of the Transnational Approach*, in E. Fuchs, E. Roldán Vera (a cura di), *The Transnational in the History of Education: Concepts and Perspectives*, Cham, Palgrave Macmillan, 2019, pp. 69-100.

²⁹ A. Mariuzzo, *La lunga strada per il dottorato. Il dibattito sulla formazione alla ricerca in Italia dal 1923 al 1980*, Bologna, il Mulino, 2022.

Francia e in Germania. Sotto il profilo della formazione dei giovani dottorandi, il ruolo del CIRSE risulta essere particolarmente importante, poiché da quattro anni organizza un seminario, a cadenza annuale, per permettere ai giovani ricercatori di storia della pedagogia di incontrarsi e discutere dell'avanzamento delle loro ricerche sulla storia dell'educazione, della scuola e della letteratura per l'infanzia.

Un'altra tappa del miglioramento del livello della didattica si è registrata in seguito alla riforma degli ordinamenti didattici universitari avviata dalla legge del 19 novembre 1990, n. 341, benché in quel periodo il CIRSE soffrisse di una crisi interna, delineatasi dall'inizio degli anni Novanta, come risultò dal Convegno di Cassino (1995). Tuttavia, un rilancio fiducioso si prospettò all'orizzonte grazie al decreto ministeriale del 26 febbraio 1999, che riguardava la rideterminazione degli ambiti e dei settori disciplinari. Infatti, a circa vent'anni di distanza dal D.P.R. 382 del 1980, il decreto finalmente attribuì alla storia della pedagogia un rilievo del tutto nuovo, creando un settore storico-pedagogico a sé stante rispetto agli altri³⁰. In base a questo riconoscimento giuridico, il settore disciplinare specifico di storia della pedagogia comprendeva «oltre a questa stessa disciplina, storia della scuola e delle istituzioni educative, storia dell'educazione, educazione comparata e letteratura per l'infanzia. Si trattava, sostanzialmente di un decreto che conferiva statuto giuridico ad una realtà da tempo operante, alla cui crescita [...] il CIRSE ha dato un notevole contributo»³¹, con i convegni triennali, a «mantenere vivo il dibattito epistemologico e metodologico, a stimolare la consapevolezza del valore dei documenti, a favorire l'allargamento tematico, a vincere la solitudine del ricercatore grazie alle informazioni sulla vita dell'associazione e alle iniziative dei soci»³².

Fra i sistemi universitari quello italiano è stato investito probabilmente da più riforme rispetto ad altri, poiché anche la questione dei ruoli accademici dei docenti è stata affrontata a più riprese. Un nuovo decreto ministeriale del 30 ottobre 2015 n. 855 ha presentato la rideterminazione dei macrosettori e dei settori concorsuali, suscitando il timore di un accorpamento, cioè della fusione dei quattro settori. Nel 2018, in occasione di un dibattito sull'ipotesi dell'eventuale accorpamento dei quattro settori disciplinari, che andava a cancellare non solo la specificità degli oggetti di studio ma anche le metodologie diverse, Tiziana Pironi, allora presidente del CIRSE, si dichiarò contraria a tale eventualità. La studiosa riepilogò il percorso attraverso il quale la disciplina di Storia della pedagogia/*alias* Storia dell'educazione aveva guadagnato la propria identità e ribadiva che «a fronte della ventilata ipotesi di un accorpamento degli attuali quattro settori in un unico macro settore che peraltro verrebbe a coincidere con l'ambito pedagogico tout court, non posso tacere la mia più convinta e ferma contrarietà a una simile evenienza»³³.

Questo orientamento trovava riscontro nel parere della Consulta delle società pedagogiche, coordinata dalla presidente della SIPED, Simonetta Polenghi, che mostrava perplessità e preoccupazione per queste eventuali scelte. Tiziana Pironi ricordava l'affermarsi di un settore che, nella sua specificità italiana, aveva delineato nuovi oggetti come quello dei musei della scuola (Padova, Roma, Bolzano e Macerata); com'è noto nel set-

³⁰ Betti, *La nascita del CIRSE*, cit., pp. 192-193.

³¹ Ead., *Dalla storia della pedagogia alla storia dell'educazione*, cit., p. 371.

³² *Ibidem*.

³³ T. Pironi, *La prospettiva di M/Ped-02*, in «Nuova Secondaria», 35 (2018), 10, pp. 72-75.

tembre del 2017 a Macerata era appena sorta infatti la Società Italiana per lo Studio del Patrimonio Storico-Educativo, di grande respiro internazionale³⁴.

Un'ulteriore riflessione (avvenuta grazie a uno scambio di mail tra la fine del 2021 e l'inizio del 2022) all'interno del Direttivo del CIRSE è stata condotta nelle more dell'applicazione del decreto-legge n. 152 del 2021, che doveva prevedere il riordino dei settori disciplinari, senza definirne ancora finalità precise e modalità attuative. Grazie all'intervento del presidente De Giorgi sono stati sottoposti a discussione: «a. I rapporti tra la cosiddetta “razionalizzazione” dei saperi e dei settori che li rappresentano, e i criteri di interdisciplinarietà e flessibilità previsti nel DL come obiettivi; b. Le proposte concrete che, in relazione a specifici ambiti disciplinari che ciascuna Associazione rappresenta, possono aggiornare l'aggregazione dei settori in modo da evitare i rischi già esposti nella mozione approvata e trasmessa a Ministero, CUN, e ANVUR»³⁵.

La prospettata ristrutturazione dei SSD offriva la possibilità di precisare come questo cambiamento potesse avvenire in modo razionale e proficuo; le proposte articolate di cui al punto b) sarebbero state presentate al CUN tramite i rappresentanti o mediante audizioni. In quella discussione il presidente Fulvio De Giorgi e la vicepresidente del CIRSE, Antonia Criscenti, autrice di uno studio sull'*History Manifesto*³⁶, incaricarono un *pool* di docenti (Roberto Sani, Caterina Sindoni e Simonetta Polenghi) di studiare con attenzione la questione in evoluzione.

La definizione dei campi di studio non è stata allora decisa in modo definitivo perché ha subito un ulteriore ritocco in occasione della pubblicazione in «Gazzetta ufficiale» del testo della conversione in legge del decreto-legge 30 aprile 2022 n. 36, recante «Ulteriori misure urgenti per l'attuazione del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza» (PNRR)³⁷. Fra i gruppi scientifico-disciplinari proposti nel marzo 2023, ai quali è stato assegnato un codice identificativo (dopo la Filosofia e prima della Psicologia), vi è il GSD 11/12 denominato come «Pedagogia e storia della pedagogia e dell'educazione» (e avente come settore concorsuale 11/D1). I settori scientifico-disciplinari afferenti sono i seguenti: 11/12/01-Pedagogia generale e sociale (già M-Ped/01 Pedagogia generale e sociale); 11/12/02-Storia della pedagogia e dell'educazione (già M-Ped/02 Storia della pedagogia).

5. La passione per la storia della pedagogia, tra ricerca e didattica, riviste specializzate e progetti nazionali

Nel corso degli ultimi quindici anni, a livello universitario, nei percorsi di studio volti alla formazione delle professioni educative (maestri ed educatori) gli oggetti di studio della storia della pedagogia sono stati progressivamente declinati anche in funzione della didattica/degli insegnamenti. Al fine di qualificare meglio le professioni educative e offrire loro la storia delle pratiche educative, dalla storia della scuola per i maestri a quella delle teorie e figure educative del passato per gli educatori, sono stati pubblicati

³⁴ *Ibid.*, pp. 72-73.

³⁵ Si è trattato di uno scambio di corrispondenze (non pubblicate) fra i membri del Direttivo tenutosi tra fine dicembre 2021 e inizio gennaio 2022.

³⁶ A. Criscenti Grasso, *A proposito dell'History Manifesto. Nuove tendenze per la ricerca storico-educativa*, Palermo, Edizioni della Fondazione nazionale Vito Fazio-Allmayer, 2016.

³⁷ Legge n.79 del 29 giugno 2022 in «Gazzetta ufficiale», serie generale n. 150, 29 giugno 2022.

nuovi manuali per offrire inquadramenti storici di buon livello in corsi di studi che invece vedono, in alcuni casi, diminuire i corsi di storia generale.

Dopo il riconoscimento ufficiale della professione degli educatori in base alla legge Iori del 2017 (entrata in vigore dal 2018)³⁸ e dopo la pubblicazione del decreto legislativo n. 65 del 2017 sul sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita fino ai 6 anni, molti corsi/insegnamenti di storia dell'educazione sono stati focalizzati sulle professionalità, nell'intento di costruire una conoscenza della dimensione storica delle diverse istituzioni e di attualizzare la riflessione delle pratiche educative. In tutti questi corsi la storia dell'educazione ha lo scopo non solo di far conoscere il problema storico con le sue passate teorie ed esperienze, ma anche quello di insegnare a leggere il passato educativo con la lente del metodo storico, specifico rispetto a quello degli altri ambiti della pedagogia.

Anche le riviste pedagogiche hanno contribuito a far crescere la disciplina, a sviluppare e ad approfondire la grande varietà di temi trattati. La rivista del CIRSE, il «Bollettino CIRSE», che uscì dal 1981 in forma ciclostilata, supplemento della rivista «Ricerche pedagogiche», ha dimostrato una grande vitalità e longevità grazie a tante energie e passione per la ricerca. Nel 2006 la rivista è diventata il «Nuovo Bollettino CIRSE» e, dal 2015, «Rivista di storia dell'educazione», codiretta di volta in volta dal Consiglio direttivo ristretto. Essa ha intrapreso le procedure di valutazione delle riviste internazionali, sottoponendo gli articoli a un duplice referaggio cieco; è disponibile online, open access³⁹.

Parallelamente alla rivista del CIRSE, altre tre riviste storico-educative sono state fondate: gli «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», da Luciano Pazzaglia nel 1994, «Studi sulla formazione» (con taglio più teorico rispetto alle altre), da Franco Cambi nel 1998⁴⁰, «History of Education & Children's Literature», da Roberto Sani nel 2006⁴¹, la rivista «Gli Argonauti. Rivista di studi storico-educativi e pedagogici», da Caterina Sindoni e dall'unità di ricerca di Messina nel 2021⁴²; esse offrono la possibilità di pubblicare le ricerche a studiosi giovani e affermati anche grazie al sistema open access; esistono anche molte riviste pedagogiche con rassegne monografiche dedicate agli studi storico-educativi.

Molto importanti per lo sviluppo del settore disciplinare e la collaborazione fra le sedi universitarie sono stati i Progetti di Rilevante Interesse Nazionale, che hanno coinvolto numerosi Atenei italiani, permettendo anche ai giovani ricercatori di misurarsi con nuove esperienze di ricerca e ai più esperti di aprire nuove prospettive per il futuro sviluppo del settore. Fra i principali PRIN va menzionato ad esempio quello di Giorgio Chiosso sulla storia dell'editoria⁴³; in collaborazione con Roberto Sani, lo stesso Chiosso ha coordinato anche il progetto alla base del *Dizionario biografico dell'educazione, 1800-2000*⁴⁴. Fra i PRIN recenti 2019-2022, appena conclusi, vi sono: *School Memories*

³⁸ V. Iori, *Le professioni educative e la formazione pedagogica*, in Ead. (a cura di), *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*, Trento, Erickson, 2018, pp. 15-38.

³⁹ Si veda <https://www.rivistadistoriadelleducazione.it/index.php/rse> (ultima consultazione 22 giugno 2023).

⁴⁰ Si veda <https://oajournals.fupress.net/index.php/sf> (ultima consultazione 22 giugno 2023).

⁴¹ Si veda <https://www.hecl.it/> (ultima consultazione 22 giugno 2023).

⁴² Si veda <https://cab.unime.it/journals/index.php/argo> (ultima consultazione 22 giugno 2023).

⁴³ G. Chiosso (a cura di), *TESEO. Tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento*, Milano, Editrice Bibliografica, 2003; Id. (a cura di), *Teseo '900. Editori scolastico-educativi del primo Novecento*, Milano, Editrice Bibliografica, 2008.

⁴⁴ G. Chiosso, R. Sani (a cura di), *Dizionario biografico dell'educazione, 1800-2000*, Milano, Editrice

between Social Perception and Collective Representation (Italy, 1861-2001), con Roberto Sani (Università di Macerata) come *principal investigator*⁴⁵; *Maria Montessori: tra storia e attualità. Ricezione e diffusione della sua pedagogia in Italia a 150 anni dalla nascita*, con Tiziana Pironi (Università di Bologna) come *principal investigator*⁴⁶ e, infine, *Istruzione e sviluppo nel sud Italia dall'Unità all'età giolittiana (1861-1914)*, con Fabio Pruneri (Università di Sassari) come *principal investigator*⁴⁷. Questi progetti nazionali si distinguono per originalità, innovazione e costruzione di strumenti per la didattica di alto livello; si articolano in convegni e giornate di studi, pubblicazioni e attività didattiche.

In conclusione, il CIRSE con i suoi quarant'anni passati ha svolto un ruolo fondamentale tuttora *in fieri* grazie alle attività dei suoi soci, docenti, dottorandi e cultori della materia interessati a perseverare nella scoperta di questioni storico-educative inedite, a rinnovare e rilanciare, a ritrovarsi e discutere. L'effetto delle congiunture avverse, dovute alla crisi sanitaria, ha orientato gli studiosi all'uso delle tecnologie. Durante la pandemia gli storici italiani dell'educazione sono rimasti in contatto grazie alle due edizioni della Rassegna di «Pedagogia dell'essenziale» organizzata a distanza (su piattaforma Teams) da Caterina Sindoni (Università di Messina) nel corso del 2020 e del 2021, rassegna alla quale ha partecipato una grande quantità di studiosi italiani e non solo⁴⁸. Erano state avviate (ma momentaneamente sospese in seguito alle tragiche vicende belliche iniziate il 24 febbraio 2022) le pubblicazioni in collaborazione con le Accademie russe dell'educazione che avevano portato alla stampa di più di 40 contributi di studiosi italiani in due volumi editi a Mosca, risultato della cooperazione scientifica che era volta a diffondere in Russia la storiografia storico-educativa italiana.

L'ultimo Convegno triennale del CIRSE, dal titolo *Passaggi di frontiera. La storia dell'educazione: confini, identità, esplorazioni*, che si è tenuto a Messina nel maggio 2022 (posticipato rispetto alle votazioni per le cariche di direzione), ha segnato la ripresa delle attività scientifiche in presenza. L'invito del titolo a riflettere sulla storia dell'educazione con lo sguardo rivolto oltre le frontiere rinvia a una pluralità di oggetti di ricerca che riguardano non solo il passato, spesso in un'ottica orientata alla comprensione del presente, ma anche la loro possibile connessione con le altre scienze dell'educazione. Si può concludere che la vita associativa e la rete dei contatti del CIRSE sono essenziali per l'incontro, il dialogo e la condivisione di ricerche su oggetti di ricerca sempre più vari e articolati. Queste ricerche, condotte sulla scorta di notevoli scavi archivistici, hanno contribuito alla creazione di una fitta rete di contatti di scambio per docenti e ricercatori di varie generazioni e a un progressivo processo di internazionalizzazione.

Bibliografica, 2013, 2 voll.

⁴⁵ Si veda <https://www.memoriascolastica.it/chi-siamo> (ultima consultazione 22 giugno 2023).

⁴⁶ Si vedano <https://www.operanazionalemontessori.it/congresso/2020/02/10/tiziana-pironi> e *L'Atlante Montessori*: <https://atlantemontessori.org/> (ultima consultazione 22 giugno 2023).

⁴⁷ Si veda <https://new.cirse.it/2022/01/19/incontro-prin-20-gennaio-2022-istruzione-e-sviluppo-economico-nel-meridione-ditalia-1861-1914-lo-stato-di-avanzamento-dei-lavori-e-la-banca-dati> (ultima consultazione 22 giugno 2023).

⁴⁸ Si veda https://portale.unime.it/hedu/event_listing_category/pedagogie-2020 (ultima consultazione 22 giugno 2023).

Sistemi educativi, orientamento, lavoro. Nuove generazioni e ricerca pedagogica

PIERLUIGI MALAVASI

Presidente della Società Italiana di Pedagogia

Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale – Università Cattolica del Sacro Cuore

Corresponding author: pierluigi.malavasi@unicatt.it

Abstract. Educational systems, orientation and work designate closely interconnected universes of discourse and practices. There is no inclusive and quality work where there are neither quality training nor orientation. Supply and demand in the workplace risk not matching where an educational, systemic culture of orientation and scientific work is lacking. This is, however, necessary to build young generations of pedagogists imbued with trust, rigor and orientation towards the future, with humility and initiative.

Keywords. Educational culture of orientation – Young generations of pedagogists – Humility and initiative

L'utilità del confronto tra i diversi settori scientifico-disciplinari della pedagogia implica la necessità di approfondire la specifica identità del contributo pedagogico, *iuxta propria principia*. La fecondità del confronto – *ad intra* e *ad extra* dei settori della ricerca pedagogica –, che tanti reputano necessario, chiama in causa l'identità epistemica plurale e articolata della pedagogia e le sue prospettive scientificamente rigorose, capaci di imprenditività e di *cross fertilisation*.

La riflessione agita da tutti i settori scientifico-disciplinari di area pedagogica sui sistemi educativi, l'orientamento e il lavoro può e deve aprire a rapporti virtuosi di collaborazione interistituzionale sempre più organici. Può e deve aprire a ricerche, progetti e azioni finanziate a beneficio: dell'equità e solidarietà nel tessere rapporti civili sui territori; delle professioni in ambito educativo, formativo e pedagogico; della crescita e dell'ampliamento delle possibilità di affermazione dei giovani studiosi.

L'impegno di chi oggi interpreta compiti di indirizzo e di gestione politica dei processi deve riguardare con cura coloro che si stanno preparando con probità e competenza, essere *sensibile* nel fare strada e adoperarsi per trasmettere il testimone. I valori essenziali dei rapporti che connettono i termini *sistemi educativi, orientamento e lavoro* ci chiedono di non tradire tre parole chiave dell'atteggiamento che abbiamo da assumere, al livello che ci compete, amministrando responsabilità pubbliche: umiltà, coraggio, lungimiranza.

La comunità pedagogica potrà crescere, radicarsi sempre più e contribuire in modo generativo allo sviluppo equo e solidale del Paese se sarà in grado di intercettare bisogni vitali e di orientare e rispondere alle richieste di ricerca (anche finanziata, investendo su giovani, motivati pedagogisti).

Dietro, davanti e attraverso le parole che titolano questo dossier c'è la vita, ci sono i giovani, le donne, coloro che sperimentano più difficoltà, le aree territoriali più fragili, c'è la responsabilità del fare pedagogia e di dedicare studi e ricerca alle persone, alla ripresa e alla resilienza in una congiuntura difficile sul piano sociale e ambientale, economico e di *governance* geopolitica.

1. Competenza, ricerca pedagogica

La nozione di *competenza* costituisce oggi un riferimento ineludibile nell'ambito delle politiche della formazione. Può rappresentare l'emblema di una progettazione che è legata ad aspirazioni e capacità personali, a investimenti e valori condivisi a cui prendono parte le diverse componenti della compagine sociale per generare il futuro.

«La progettualità umana riguarda il rapporto che il singolo soggetto, sin dal suo affacciarsi alla vita, intreccia con il mondo delle cose, delle persone, dei significati. [...] L'odierna impostazione dell'attività lavorativa sembra seguire spesso la logica della separazione tra impegno professionale e aspirazioni esistenziali. [...] La corretta articolazione tra attività ed efficienza è fattore al quale si connette strettamente il processo di umanizzazione del lavoro»¹. Il discorso pedagogico interpreta l'esperienza educativa tra consegna e nuovo inizio per considerare adeguatamente modi e forme dell'accumulazione di conoscenze e delle culture professionali². La rilevanza riconosciuta oggi all'economia del capitale umano, tra molte controversie, deve tradursi in progettazione competente³, ovvero in incremento di dignità e di valore, opportunità di azione su scala intergenerazionale.

L'ideale regolativo del bene comune implica che l'esercizio delle virtù civiche avvenga nel rispetto di identità plurali, di nuove modalità di conoscenza e molteplici contesti di apprendimento. Progettare il futuro al fine di dare vita al migliore sviluppo possibile, per tutti e ciascuno, suppone tanto l'intenzione di orientare con intelligenza l'acquisizione del sapere quanto la competente capacità di rinnovamento della realtà e delle istituzioni⁴.

La definizione del concetto di competenza presente nel lessico pedagogico odierno si configura come l'esito di un processo di arricchimento semantico e, per taluni aspetti, di innovazione terminologica che implica le dinamiche dell'apprendimento, la possibilità di vagliarne la generatività nell'affrontare i problemi relativi alla qualità della formazione e le aspettative di rinnovamento nelle pratiche educative con riferimento ai mutamenti socio-economici.

L'epistemologia delle pratiche ha portato alla luce che esse dispongono di autentiche, specifiche proprietà teoriche. Porre all'inizio del processo la centralità dell'azione dell'ap-

¹ L. Pati, *Attività lavorativa e divenire umano*, in «La Famiglia», 2008, 245, pp. 3-5.

² I. Lizzola, *Di generazione in generazione. L'esperienza educativa tra consegna e nuovo inizio*, Milano, FrancoAngeli, 2009.

³ C. Birbes, *Progettare competente. Teorie, questioni educative, prospettive*, Milano, Vita e pensiero, 2012.

⁴ M. Corsi, *Rinnoviamo la scuola, ma con intelligenza*, in M. Baldacci, M. Corsi (a cura di), *Un'opportunità per la scuola: il pluralismo e l'autonomia della pedagogia*, Napoli, Tecnodid, 2009, pp. 229-244.

prendere significa non prescindere da un parametro tecnico e insieme personale con cui considerare la credibilità del termine competenza nell'attuale ampio impiego normativo a livello internazionale. Modelli formativi ed economia del capitale umano – o, come teorizza Umberto Margiotta, *welfare delle capacitazioni*⁵ – possono recuperare, attraverso una disincantata disamina della realtà delle competenze, un ambito di conoscenza irriducibile ai tradizionali impianti disciplinari, rispetto ai quali le dimensioni della performance e del competere sono state giudicate talora minori o mera applicazione.

2. Capitale umano, progetto, formazione

La prospettiva di ricerca entro cui assumo il tema dell'economia del capitale umano è strettamente connessa con la nozione di progetto, con quell'inestricabile interdipendenza tra sistemi di concetti e di valori che ne configura la storicità.

Sul tema, è opportuno non trascurare il senso della relazione tra *generazioni* come fatto antropologico fondamentale e normativo nei più diversi ambiti della vita in comune.

È ragionevole imperniare la relazione tra capitale umano ed economia della formazione sulla base di un'aspettativa di prosperità intergenerazionale che muove dalla ricerca di equità e obiettivi condivisi. La famiglia e l'impresa rappresentano i soggetti fondamentali nel funzionamento dei sistemi economici⁶ e il patto tra generazioni sull'allocazione delle risorse muove dal senso attribuito alle relazioni, dalla comune responsabilità verso il futuro⁷.

Politica economica e progettualità pedagogica, con diverse finalità euristiche, sono rivolte a configurare le forme attraverso cui attuare l'alleanza tra generazioni⁸. Una tra le principali connessioni tra relazione educativa e *policies* dei sistemi economici ha a che fare con l'interdipendenza che sussiste tra creatività e libertà. Rendere conto delle risorse impiegate e svilupparne in modo fruttuoso la disponibilità implica la capacità di investire sul futuro. È essenziale, nota Joel Mokyr, sostenere la tendenza del sistema formativo a insegnare non solo l'abilità tecnica, ma anche l'attitudine a ricercare e ad assimilare conoscenza per impiegarla in modalità creative⁹.

La crisi può diventare occasione di discernimento e di nuova progettualità qualora la ricchezza non sia solo e soltanto possesso di beni materiali, quanto piuttosto la capacità di innovazione nei prodotti e nei processi, quella che genera il capitale umano e rende le relazioni vettori della risorsa strategica costituita dal capitale sociale. La nozione di ricchezza travalica il mero *stock* di capitale finanziario e oggi è sempre più "tradotta" dalle scienze economiche in qualità della vita e valore delle giovani generazioni.

⁵ U. Margiotta, *Per una nuova pedagogia dell'età adulta. Crisi del welfare e apprendimento adulto: un new deal per la ricerca in scienze della formazione*, in «Pedagogia oggi», 2011, 1-2, pp. 67-79.

⁶ J. de Vries, *The Industrious Revolution: Consumer Behaviour and the Household Economy, 1650 to the present*, Cambridge, Cambridge University Press, 2008.

⁷ H. Jonas, *Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation*, Frankfurt am Main, Insel, 1979.

⁸ M. Corsi, *Progetto generazioni. Gli adulti, la cura, la formazione*, in «Pedagogia oggi», 2011, 1-2, pp. 5-6.

⁹ J. Mokyr, *The Gifts of Athena: Historical Origins of the Knowledge Economy*, Princeton, Princeton University Press, 2002.

Una società che non si preoccupa delle giovani generazioni e dei loro ambienti elettivi di vita si disinteressa dell'investimento più essenziale, quello sul capitale umano. Non tutte le famiglie hanno risorse sufficienti per sostenere una formazione adeguata delle persone che le compongono, ma, sostengono Carneiro ed Heckman, è importante che tutte le famiglie abbiano accesso a quelle risorse di cui i loro figli necessitano per sfuggire alla deprivazione socioculturale e potenziare la crescita¹⁰.

I beni relazionali, cardini dello sviluppo umano, non possono essere disgiunti dalle risorse economiche: nella prospettiva di un'economia della formazione, cura e premura, sono un valore immateriale e un dispositivo finanziario che attraversa il tempo per costituire un effetto generazionale di lungo periodo¹¹.

3. Investire, coinvolgere, innovare per le generazioni

La prospettiva euristica della competenza assume in tale contesto il significato di congiungere coesione sociale e innovazione, generazioni e "progetto umano". È in questa luce che investire sulla formazione nelle odierne società della conoscenza implica favorire una trasformazione in atto nella natura del lavoro. Essa consiste nel passaggio dalla concezione del lavoratore occupato, in una realtà organizzativa definita da ruoli predefiniti secondo un principio di razionalità strumentale, alla possibilità del lavoratore coinvolto, entro una modalità di esercizio professionale in grado di suscitare le risorse della persona nel contesto delle opportunità presenti sul piano socioeconomico.

Perseguire la condivisione di valori di equità e solidarietà si congiunge alla fiducia pressoché incondizionata riposta nella diade innovazione e competizione. Di là da ideologie relativistiche, la pedagogia prospetta la necessità dell'investimento di risorse nella formazione continua e l'esigenza di orientare i giovani a carriere professionali contrassegnate dalla tensione verso lo sviluppo integrale, nella consapevolezza che il capitale sociale è *in fieri* e rappresenta un potenziale di azione e coinvolgimento assai significativo¹².

La ricchezza delle generazioni, che muove dalle risorse coltivate nell'ambito delle relazioni familiari, si prolunga nell'educazione alla responsabilità e all'intraprendenza professionale, rilevanti per definire significati e utilità del lavoro. Senza prescindere dalla dimensione economica dell'attività lavorativa, essa è espressiva di fatti sociali, ovvero di rapporti interpersonali connessi con l'intenzionalità e la libertà di scelta¹³. Investimento individuale e coinvolgimento chiamano in causa la struttura della personalità, implicano la consapevolezza di saper costruire quella combinazione di ambizione e tensione al risultato utile a mettere a frutto i talenti nell'opera di perfezionamento di sé. La vocazione professionale esprime una condizione di identità, nella direzione di uno specifico progetto personale, e al tempo stesso coinvolge un bagaglio di esperienze e conoscenze che trascende l'individuo e i mezzi di produzione utilizza-

¹⁰ P. Carneiro, J. Heckman, *Human Capital Policy*, in J. Heckman, A. Krueger (a cura di), *Inequality in America: What Role for Human Capital Policies?*, Cambridge, MIT Press, 2003, pp. 77-240.

¹¹ U. Bronfenbrenner, *Developmental Research, Public Policy and the Ecology of Childhood*, in «Child Development», 45 (1974), 1, pp. 1-5.

¹² L. Fabbri, B. Rossi (a cura di), *Pratiche lavorative. Studi pedagogici per la formazione*, Milano, Guerini, 2010.

¹³ P. Donati, *Il lavoro che emerge. Prospettive del lavoro come relazione sociale in una economia dopo-moderna*, Torino, Bollati Boringhieri, 2001, p. 17.

ti, rappresentando un' *eredità* che è intrinseca alla struttura di relazioni di cui la persona implicata è parte¹⁴.

Condividere, riparare, rigenerare sono verbi che indicano la via della transizione ecologica. Essa stabilisce una distanza dal modello socioeconomico oggi dominante centrato sull'estrarre, sull'utilizzare, sul gettare via. I processi di globalizzazione in atto e la configurazione di senso sempre più multiculturale delle odierne società trasformano in modo sistemico il mondo della produzione e dei servizi (educativi, sociali, socio-sanitari, di orientamento). La formazione alla transizione ecologica può e deve essere letta in una prospettiva interculturale perché taglia trasversalmente tutte le parti e i saperi della compagine sociale, configurandosi come educazione alla cittadinanza planetaria.

¹⁴ D. Nicoli, *Il lavoratore coinvolto. Professionalità e formazione nella società della conoscenza*, Milano, Vita e pensiero, 2009, p. 117.

Riflessione epistemologica, analisi pedagogica e prospettiva intergenerazionale

CRISTIAN RIGHETTINI

PhD in Scienze oncologiche – Università Cattolica del Sacro Cuore

Corresponding author: cristian.righettini@unicatt.it

Abstract. This contribution, without any claim to exhaustiveness, focuses on the relationship between epistemological reflection, pedagogical analysis and intergenerational perspective. What does it mean to inherit in education? Does learning (also) mean inheriting? Pedagogy is called to interpret the multiple meanings underlying intergenerational relationships, which can be harbingers of unprecedented and fecund flowerings of the humanum.

Keywords. Pedagogy – Epistemology – Intergenerational perspective – Legacy

Nella riflessione pedagogica, parlare della persona umana e della sua formazione significa sempre considerare le variabili ineludibili dello spazio e del tempo, così da rappresentare il processo educativo come incarnato e contestualizzato, il più possibile attento alla realtà fenomenica in atto, per essere interpretato, progettato e attuato *di generazione in generazione*. È compito della ricerca scommettere proattivamente sulle potenzialità e sui valori delle giovani generazioni di pedagogisti e pedagogiste, considerando attentamente la nozione di *legacy*, eredità immateriale, impegno e sostegno per il futuro della pedagogia nei molteplici ambienti di lavoro e di studio, nella continuità virtuosa tra “maestri” e “allievi”, società scientifiche ed eccellenze accademiche.

1. Sviluppo umano integrale della persona, pedagogia, rapporti intergenerazionali

La complessa realtà della persona, “problema di sé a se stessa”, è *una promessa* che qualsiasi riflessione sugli eventi educativi ha da riconoscere che è, *c'è*. Quel “residuo” personale che G. Marcel ha inteso come “mistero”, *essendo* qualcosa in cui ciascuno di noi si trova co-involto, e che talora rende difficile capire la distinzione dell'in-me e del davanti a-me, dello stesso con-gli-altri, è chiamato ad attestarsi come un progetto aperto all'alterità la cui aspirazione alla pienezza e al compimento designa una speranza inesauribile di trascendenza¹.

¹ P. Malavasi, *Un'ontologia ermeneutica della riflessione pedagogica*, in G. Sola (a cura di), *Epistemologia pedagogica. Il dibattito contemporaneo in Italia*, Milano, Bompiani, 2002, pp. 225-226.

Nella densità delle parole che sottendono una prospettiva ontologica della pedagogia di stampo fenomenologico-ermeneutico, Pierluigi Malavasi tematizza la profondità e la fertilità della categoria della persona umana in ambito educativo e formativo, senza tuttavia avere la pretesa di esplicarne in maniera esaustiva la portata euristica. Il costitutivo “esserci” della persona, essere vivente con caratteristiche fisico-psichiche, affonda le sue radici vitali nella considerevole mole di dati e processi fisici, chimici e biologici che caratterizzano ogni vivente, ogni specie. «In primo luogo, le persone devono essere dei corpi per poter essere anche delle persone»²; è impossibile affrontare qualsiasi discorso sulla persona senza la consapevolezza di essere inseriti nelle coordinate di spazio e tempo, in un mondo con delle regole naturali inderogabili. Né tantomeno si può tacere in maniera inconsulta o arrogante sui molti limiti che ne caratterizzano l'esistenza terrena e corporea, primo fra i quali la morte. «Essere interpella l'intera, complessa realtà corporea che desidera finché vive o, meglio, le è dato di vivere. Ogni tentativo di eludere la condizione “finita” del pensare, ovvero il suo *essere-incarnata dalla nascita alla morte*, conduce a un discorso pedagogico astratto»³. Qualsiasi discorso dotato di rigore scientifico e onestà intellettuale non può evitare un confronto franco con la finitudine e la “datità” dell'essere umano, pena l'elaborazione di argomentazioni parziali e contraddittorie.

Tuttavia, il valore ontologico dell'essere personale, la sua complessità emotiva e psicologica, la sua sviluppata autocoscienza etica e la sua profondità spirituale da sempre rappresentano questioni esistenziali così innervate nella vita sociale e individuale dell'umanità che non possono essere appiattite sulla “semplice” esistenza, sul percorso vita-morte che compie ogni essere vivente; la persona è “problema di sé a se stessa” e quindi questione aperta, domanda senza una risposta definitiva, tra “già” e “non ancora”.

Parlare oggi di “persona” vuole significare sia un aspetto descrittivo sia un aspetto proattivo, vitale, esperienziale e prospettico, quindi, in senso lato, formativo, aperto alla trasformazione di sé attraverso un processo d'apprendimento; si vuole sottolinearne la dinamicità, l'apertura alla ricerca di significato e la costitutiva appartenenza agli aspetti *esistenziali* della vita: «si fa l'esperienza della finitudine, della fragilità, del rischio e persino della possibilità o effettività dello scacco, senza peraltro che con ciò venga meno la speranza, la continuità e il perdurare dell'impegno, il senso della dedizione, il riconoscimento dell'alterità e della diversità, l'orizzonte di possibilità di “essere di più”, e di molteplici modi di “un di più di umanità” per cui impegnarsi “in prima persona” e/o “insieme”»⁴.

2. Verso una pedagogia intergenerazionale dell'apprendimento

L'emblematica capacità del nostro cervello di imparare è stupefacente, così come confermano, ad esempio, i più recenti studi di Stanislas Dehaene, ed è ovviamente grazie all'educazione tra una generazione e l'altra che si basa l'acquisizione delle conoscenze, la maestria delle competenze e delle abilità, la formazione integrale della persona e lo

² P. Ricœur, *La persona*, trad. it. Brescia, Morcelliana, 1997 (ed. orig. 1992), p. 50.

³ Malavasi, *Un'ontologia ermeneutica*, cit., p. 221.

⁴ C. Nanni, *Oltre il personalismo pedagogico storico, per una pedagogia della persona*, in G. Flores d'Arcais (a cura di), *Pedagogie personalistiche e/o pedagogia della persona. Colloquio interuniversitario*, Brescia, La Scuola, 1994, p. 291.

sviluppo della civiltà umana. Anche nella ricerca pedagogica è fondamentale assicurare una visione intergenerazionale tra innovazione e tradizione, tra identità e ibridazioni, tra collocazione in un alveo euristico ed esplorazione dei margini epistemologici, verso una scienza pedagogica dialogale e in cammino, salda nei suoi principi fondanti ma aperta all'eccedenza fenomenica del mondo (educativo). La riflessione pedagogica può tracciare un percorso, certo non sistematico, per individuare alcune fertili connessioni tra apprendimento significativo e formazione, prospettiva intergenerazionale e tecnologie. Non si tratta certamente di descrivere il funzionamento specifico di strumenti e macchine, introducendo analitiche spiegazioni su algoritmi e *robot*, quanto piuttosto di considerare alcune ricadute potenzialmente formative.

Esaminare accuratamente i nessi che sussistono tra apprendimento, sviluppo tecnologico e orientamenti etici pare fondamentale per poter progettare in maniera pedagogicamente fondata qualsiasi percorso educativo, *lifelong, lifewide e lifedeep*.

Tra il “mistero” della persona educabile e l'efficienza della programmazione delle macchine si situa il rapporto tra la civiltà umana e i suoi dispositivi tecnici, anche nelle dinamiche formative: educazione e *machine learning*, anche se poggiano entrambe sulla definizione – più o meno letterale – di “apprendimento”, non sono evidentemente la stessa cosa, non solo per quanto concerne i *fini* dell'apprendimento, ma anche per le stesse modalità di acquisizione, organizzazione e memorizzazione delle conoscenze e delle competenze⁵. Se il linguaggio informatico consente agli algoritmi che sostanziano l'intelligenza artificiale di essere straordinariamente performanti nel ragionamento logico e ottimizzatorio, è la mente umana che può “portare a termine” un qualsiasi processo di ragionamento e, infine, di ricerca del significato: un apprendimento di concetti astratti che è espressione di processi cognitivi forse più lenti nelle inferenze ma particolarmente *profondi* per il mondo dei significati umani, tanto nelle istanze scientifiche e di ricerca quanto nelle esperienze formative della vita quotidiana.

Operazioni di questa natura, lente, ragionate, simboliche, rimangono (per il momento) prerogativa della nostra specie. Le attuali reti neurali non ne offrono dei buoni modelli, nonostante i continui progressi nella comprensione del linguaggio, nella traduzione automatica o nel ragionamento logico. Questa è una critica che viene spesso fatta alle reti neurali artificiali: cercano di imparare tutto allo stesso livello, come se ogni problema fosse riducibile a una questione di classificazione automatica⁶.

È evidente l'urgenza di una riflessione pedagogica sulla legittimità del discorso educativo di interpretare le dinamiche tecnologiche secondo una lettura formativa, che possa valorizzare quei processi di apprendimento attivo, partecipato e inclusivo che favoriscono la fioritura delle capacità personali, anche e attraverso un confronto serrato e “immersivo” con il digitale e le cosiddette “tecnologie radicali”.

⁵ P. Malavasi, *Educare robot? Pedagogia dell'intelligenza artificiale*, Milano, Vita e pensiero, 2019.

⁶ S. Dehaene, *Imparare. Il talento del cervello, la sfida delle macchine*, trad. it. Milano, Cortina, 2019 (ed. orig. 2019), p. 55.

3. Responsabilità intergenerazionale, sostenibilità, epistemologia pedagogica

Oggi, le questioni legate alla sostenibilità – ambientale, economica, sociale – intersecano in maniera cogente la prospettiva intergenerazionale, interrogano l'epistemologia pedagogica sulla responsabilità delle sue progettazioni, affinché nessuno possa sentirsi *ultima generazione*, in preda alla paura e alla rassegnazione, alla rabbia e alla sensazione di sentirsi soli, inascoltati. È auspicabile una conversione ecologica che consideri anche la bellezza e l'impegno di *imparare*, raccontata e condivisa nelle diverse comunità lavorative e formative, fino a interessare l'intera società⁷. Apprendere le competenze di sostenibilità nel presente e nel prossimo futuro non può prescindere da un'ermeneutica del sé narrato, dalla riflessione sulle idee e sulle pratiche in, con e per l'ambiente, tra entusiasmo e consapevolezza, scelte collettive e valori personali.

«Per la comprensione delle prospettive euristiche inaugurate dall'espressione *Learning Society* diviene fondamentale riconoscere la rilevanza strategica sia delle conoscenze esplicite, individuali e relazionali, sia di quelle tacite; la costruzione soggettiva del significato derivato dall'intenzionalità dell'agente, per scoprire, attribuire e modificare i significati nei confronti di sé, dell'altro, del contesto»⁸.

È in gioco la considerazione pedagogica del “fare”, del contatto diretto con il mondo dell'esperienza, vero ponte epistemologico tra la soggettività del sé e la percezione oggettiva della realtà esterna, declinata secondo un apprendimento qualitativo, più che quantitativo, di conoscenze e abilità *green*. Lunghi da una visione ingenua dei processi cognitivi, un atteggiamento maggiormente accogliente ed empatico verso l'alterità materiale del mondo circostante può favorire l'acquisizione di una postura ecologica, relazionale, intergenerazionale, autenticamente inclusiva. «Possiamo così compiere un passo ulteriore e ricordare che un'ecologia integrale non si accontenta di accomodare questioni tecniche o di decisioni politiche, giuridiche e sociali. La grande ecologia comprende sempre un aspetto educativo che sollecita lo sviluppo di nuove abitudini nelle persone e nei gruppi umani»⁹.

L'attenzione che Papa Francesco rivolge alle giovani generazioni, anche e soprattutto in merito alla casa comune che debbono ereditare in maniera giusta, dignitosa, solidale, salubre, bella, è ormai un'istanza acquisita dell'educazione alla sostenibilità e della pedagogia dell'ambiente. La Terra appunto, come la ricerca pedagogica, è un dono che può vivere di generazione in generazione, se continuiamo a chiederci *che tipo di mondo desideriamo trasmettere a coloro che verranno dopo di noi*, ma anche, nel nostro campo epistemico, *che tipo di pedagogia vogliamo lasciare dopo di noi?*

⁷ C. Birbes, *Custodire lo sviluppo, coltivare l'educazione. Tra pedagogia dell'ambiente ed ecologia integrale*, Lecce-Rovato, Pensa Multimedia, 2016.

⁸ A. Vischi, *Alta formazione per l'ecologia integrale. Green jobs, imprese, educazione*, in C. Giuliodori, P. Malavasi (a cura di), *Ecologia integrale. Laudato si'*. Ricerca, formazione, conversione, Milano, Vita e pensiero, 2016, p. 103.

⁹ Francesco, Lettera enciclica *Laudato si'*. *Sulla cura della casa comune*, 2015, n. 58.

Nel labirinto l'incontro: alle origini della SIPED

MATTEO MORANDI

Segretario della Società Italiana di Pedagogia

Ricercatore di Storia della pedagogia – Università di Pavia

Corresponding author: matteo.morandi@unipv.it

Abstract. The essay retraces some of the main themes that led to the creation of the SIPED (Società Italiana di Pedagogia), founded in 1989 and still considered as the “common home” of Italian pedagogues. In particular, it highlights the pluralism (with respect to different ideological orientations, cultural perspectives and educational sectors: philosophical, historical, social, didactic, special, experimental and physical) that characterizes the Society as well as the cultural paradigms which, especially at the beginning, generated a discussion on the place and purpose of pedagogy within the broader field of education sciences.

Keywords. Pedagogy – Education sciences – Educational research – Scientific associations – 20th century Italy

Da 34 anni, da quando cioè fu fondata, nel febbraio del 1989 a Roma, grazie alla tenace volontà di Mario Gattullo¹, la SIPED si presenta come la “casa comune” dei pedagogisti italiani, con l’obiettivo, delineato nello Statuto, di promuovere lo sviluppo degli studi pedagogici e favorire «la costituzione e il potenziamento delle strutture per la ricerca e l’insegnamento». Non trascurabile è, fin dalle origini, anche l’intento di organizzare e sollecitare «l’incontro e la cooperazione attiva tra gli studiosi», nonché l’attenzione nei confronti delle professionalità educative, così come la sensibilità mostrata dai promotori per «la diffusione della cultura pedagogica in Italia e all’estero» (art. 1)².

Soprattutto negli ultimi tempi la Società ha conosciuto un notevole incremento d’iscritti, per la maggior parte soci ordinari, vale a dire professori di prima e seconda fascia e ricercatori che prestino o abbiano prestato servizio negli atenei italiani. Ad essi si aggiunge una quota meno consistente di soci cooptati, non incardinati in università ma comunque in possesso di un profilo scientifico elevato, e una più rilevante di soci junior, categoria introdotta soltanto nell’ottobre 2019 a comprendere giovani studiosi non ancora strutturati quali dottorandi, dottori di ricerca e assegnisti in discipline pedagogiche³. Una percentuale minima è rappresentata, infine, dai soci corrispondenti, ovvero da

¹ Per un breve profilo scientifico, cfr. la voce a cura di M. D’Ascenzo in G. Chiosso, R. Sani (a cura di), *Dizionario biografico dell’educazione, 1800-2000*, Milano, Editrice Bibliografica, 2013.

² <https://www.siped.it/la-societa/statuto> (ultima consultazione 1° luglio 2023).

³ Un’indagine accurata su questa recente componente societaria e sui *trends* di ricerca di cui essa è, di volta in volta, espressione resta ancora da fare. Un tentativo, del tutto incoativo, relativamente al settore scientifico-disciplinare M-Ped/02 Storia della pedagogia è stato condotto da chi scrive in M. Morandi, *La ricerca giovane*

quegli «studiosi italiani di discipline pedagogiche e non pedagogiche e [...] stranieri di discipline pedagogiche, la cui domanda sia stata approvata dal Consiglio Direttivo» dietro presentazione di almeno tre soci ordinari (art. 2)⁴.

Come spiegava lo stesso Gattullo, la cui ampiezza di vedute si accompagnò sempre alla massima concretezza, intento non espressamente dichiarato, ma implicito fin dalla costituzione, era e rimane quello di superare le contrapposizioni valoriali e stimolare «il dibattito e la collaborazione tra ricercatori e studiosi che seguono ideali, scuole e orientamenti diversi»⁵ (necessità ancora pienamente avvertita fino ai primi anni Duemila, e progressivamente attenuatasi col tramonto delle ideologie), ma anche quello di connettere le diverse anime pedagogiche – filosofica, storica, sociale, didattica, speciale, sperimentale e poi motoria –, ciascuna delle quali accomunata dal medesimo oggetto (l'educazione), ma differenziata nei metodi e negli approcci scientifici. È proprio questo, mi pare, il contributo che, in relazione al *focus* specifico del dossier, può essere offerto da una storia della SIPED tutta da ricostruire quanto ai motivi che ne determinarono la creazione, così come in riferimento alle occasioni di crescita societaria e ai rapporti con le associazioni sorelle, precedenti o successive il 1989⁶.

1. L'istanza pluralista

Fino a quel momento, l'unico sodalizio chiamato a rappresentare l'intera famiglia pedagogica era l'ASPEI, l'Associazione Pedagogica Italiana fondata a Firenze nel 1950. Si trattava, tutto sommato, del «primo incontro di buona volontà» fra pedagogisti di diversa estrazione culturale e ideologica, animati nondimeno «da un comune desiderio di collaborare per la rinascita di una scuola democratica»⁷. Occorre ricordare che all'epo-

nel settore M-Ped/02. Una ricognizione sui soci Siped junior, in S. Polenghi, F. Cereda, P. Zini (a cura di), *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive*, E-book Sessioni Junior, Lecce-Rovato, Pensa Multimedia, 2021, pp. 351-359. Ma certo una perlustrazione più sistematica su tutti i settori, e per un arco cronologico più ampio, potrebbe restituirci dati utili circa i temi caldi della ricerca pedagogica italiana, i percorsi del loro apprestamento e le modalità di ricezione degli stessi, come pure sul peso delle diverse tradizioni di studio portate avanti dalle scuole di dottorato attive lungo la Penisola. Sulla questione della formazione alle (e delle) pratiche di ricerca ai più giovani segnalo, tra le iniziative della SIPED, l'organizzazione dal 2014 al 2019 di una *summer school* specifica, ponte tra le vecchie e le nuove generazioni. Per un quadro d'insieme sulla Società, sui servizi attivati e sulle iniziative promosse, aggiornato al 2021, si veda S. Polenghi, G. D'Aprile, *The Italian Academic Society for Education (SIPED): from Tradition to Renewal*, in G.B. Kornetov, D. Caroli (a cura di), *Sapere storico e pedagogico all'inizio del terzo millennio: retrospettiva storico-pedagogica della teoria e della pratica della formazione contemporanea*. Materiali della XVII^a Conferenza scientifica internazionale (Mosca, 11 novembre 2021), II: *Ricerche di storia dell'educazione di autori europei*, Mosca, ASOU, 2021, pp. 175-185.

⁴ <https://www.siped.it/la-societa/statuto> (ultima consultazione 1° luglio 2023).

⁵ M. Gattullo, *SIPED: una società scientifica per la pedagogia*, in «Scuola e città», 41 (1990), 4, pp. 179-182, specie p. 181.

⁶ Tra le successive, ricordo in particolare la SIRD (Società Italiana di Ricerca Didattica, 1992), la prima fra le società nate «per gemmazione» dalla SIPED (G. Domenici, in G. Benvenuto, a cura di, *Aldo Visalberghi e la scuola di Dottorato consortile in Pedagogia sperimentale*, Roma, Sapienza Università Editrice, 2022, p. 203). Inizialmente presieduta da Luigi Calonghi, sancì l'emancipazione della didattica quale sapere autonomo, ponendosi sul piano scientifico come rappresentativa dell'intero comparto pedagogico empirico in seno alla Società Italiana di Pedagogia, allora presieduta da Visalberghi. Per i presupposti fondativi, L. Calonghi (a cura di), *Nel bosco di Chirone. Contributi per l'identificazione della ricerca didattica*, Napoli, Tecnodid, 1993.

⁷ S.S. Macchietti, *La Siped: una comunità pedagogica in cammino*, in «Pedagogia oggi», 8 (2010), 1, p. 27. Più

ca, nell'accademia italiana, esisteva soltanto la figura del pedagogista generalista, filosofo dell'educazione e talora cultore di didattica, aperto al mondo della scuola, con interessi storici perlopiù manualistici e un approccio sperimentale quasi nullo. Data appunto agli anni Cinquanta l'avvio della ricerca empirica in campo educativo, grazie alle indagini pionieristiche, e ancora del tutto isolate, di Aldo Visalberghi e Luigi Calonghi (ai quali si sarebbe aggiunto di lì a poco Gattullo), mentre al decennio successivo risalgono i primi insegnamenti autonomi di Storia della scuola, che, complice la *nouvelle vague* storiografica in corso in Europa, furono alla base nel 1980 della costituzione del CIRSE⁸. Fu appunto il consolidarsi istituzionale di questi specifici settori di ricerca e d'insegnamento, coesistenti e vivaci accanto al ceppo originario della Pedagogia generale, a ravvivare un dibattito da sempre sbilanciato sulla dimensione teoretica dell'agire educativo.

Paradossalmente, pur nell'istanza ecumenica di fondo, proprio questa «spinta rivoluzionaria», che assunse anche i tratti di una «lacerazione generazionale», dove gli studiosi più giovani si contrapponevano ai più anziani nel nome di una pedagogia «nuova» (scientifica, concreta, fondata sulla ricerca sul campo)⁹, lasciava da parte il mondo della scuola, al quale l'ASPEI aveva invece guardato subito dopo la guerra. L'art. 1 dello Statuto di quest'ultima, approvato dai soci a Venezia il 1° maggio 1956, aveva infatti chiamato a raccolta «tutti gli uomini di Scuola di ogni ordine e grado e quanti abbiano interesse ai problemi dell'educazione», al di fuori – di nuovo! – «di ogni differenza di pensiero politico, religioso e dottrinale e di ogni carattere sindacale, al fine di valorizzare e potenziare gli studi e le esperienze pedagogiche, e diffondere l'interesse attivo per il miglioramento della Scuola»¹⁰. Nello stesso tempo, i medesimi insegnanti elementari e medi, a loro volta riuniti in associazioni professionali e coinvolti nel processo di trasformazione della società italiana (è del 1962 la riforma della scuola media), fomentavano tale ansia di rinnovamento, cercando di rifuggire a modo loro la lezione parolai, nell'attesa finalmente di una «pedagogia delle cose»¹¹.

Quando appunto si pervenne, nel seno della stessa ASPEI, alla decisione, per alcuni sofferta, di creare una nuova associazione che potesse definirsi davvero scientifica (decisione alla quale non fu peraltro estraneo il motivo generazionale di cui sopra¹²), la scelta

in generale, F. De Vivo, S.S. Macchietti, V. Telmon, *L'Associazione Pedagogica Italiana (1950-1996)*, a cura di S.S. Macchietti, Roma, Bulzoni, 1996.

⁸ Per quest'ultimo si rimanda al contributo di Dorena Caroli in questo dossier. Circa le vicende dello sperimentalismo educativo in Italia si veda, invece, V. La Rosa, *Linee evolutive della pedagogia sperimentale in Italia. Modelli temi figure*, Milano, FrancoAngeli, 2012; G. Zanniello, *L'avvio della ricerca empirica in campo educativo in Italia: il contributo di Calonghi e Visalberghi*, in «Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies», 2014, 9, pp. 185-201; Id., *La didattica tra storia e ricerca*, Roma, Armando, 2016.

⁹ M.T. Moscato, *La scuola pedagogica bolognese nel secondo Novecento*, in «Formazione, lavoro, persona», 11 (2021), 35, pp. 93-94. «La contrapposizione era in realtà superficiale e insidiosa, ma l'entusiasmo giovanile ci impedì di rendercene conto», p. 94.

¹⁰ Riportato in De Vivo, Macchietti, Telmon, *L'Associazione Pedagogica Italiana*, cit., p. 154.

¹¹ Cfr., a titolo d'esempio, l'intervista del maestro G. Albanesi ad E. Zappella, *Fuggivamo da una pedagogia fatta di parole, aspettando il tempo della pedagogia delle cose*, in M. Ferrari, M. Morandi (a cura di), *Le cose e le loro lezioni. Itinerari di analisi pedagogica in prospettiva diacronica*, Mantova, Comune di Mantova, 2017, pp. 151-161.

¹² Fatta eccezione per la figura di Giuseppe Flores d'Arcais, esponente di spicco del personalismo cattolico all'epoca ottantenne, anima dell'ASPEI patavina (cfr. F. Targhetta, *La Sezione padovana dell'As.Pe.I. nel secondo Novecento*, in «Pampaedia», 192, 2022, pp. 24-36), nel primo Consiglio direttivo sedette essenzialmente la generazione dei quarantenni/cinquantenni, che espresse tanto il presidente (Mario Gattullo)

fu quella di escludere la realtà scolastica, riducendo così «l'interazione fra i due mondi» e cancellando «un senso di appartenenza/condivisione/militanza pedagogica che era stata positivamente importante in altri decenni»¹³. Al contrario, l'opzione esclusivamente accademica, sostenuta tra gli altri da Alberto Granese, dell'Università di Cagliari, non solo rispondeva allo scopo di difendere e rafforzare la presenza della pedagogia nell'università italiana, ma esortava i diversi studiosi a dialogare, interrogandosi sull'oggetto e sulla natura epistemologica delle proprie ricerche. Del resto, che i due temi fossero correlati, al punto da costituire le due facce di una stessa medaglia, è testimoniato dalla decisione di affidare a Granese una delle due relazioni introduttive al primo Convegno nazionale SIPED (Roma, 11 dicembre 1989), dal titolo *Situazione e prospettive delle discipline pedagogiche nelle università italiane*¹⁴.

2. Pedagogia e scienze dell'educazione

Nello scritto pubblicato nel 1990 su «Scuola e città» subito dopo l'articolo-manifesto del presidente Gattullo, il pedagogista sardo, a lungo coordinatore scientifico del gruppo interuniversitario di ricerca sui problemi dell'epistemologia pedagogica, si sforzava di elaborare l'identità, la struttura e l'oggetto di quella che chiamava “pedagogia critica”. «L'incertezza delle prospettive, l'ambiguità dei rapporti con discipline scientifiche diverse che per un verso apparivano “afferenti” o ausiliarie e per altri tendevano a presentarsi, di fatto e sempre più esplicitamente, come “sostitutive” – scriveva Granese –, ha fatto avvertire in questo campo più che in altri un'esigenza di riflessione sugli statuti di scientificità e sui pre-requisiti “epistemologici”»¹⁵.

Il riferimento era alla svolta, destinata ad esiti non secondari nei curricula accademici riordinati dalla legge 19 novembre 1990, n. 341, con la trasformazione del preesistente corso di laurea in Pedagogia nel corso di laurea in Scienze dell'educazione. Emblematico di tale prospettiva appare il volume di Visalberghi *Pedagogia e scienze dell'educazione*, del 1978¹⁶. Mentre quest'ultimo autore, studioso di rilievo internazionale e forti addentellati istituzionali, secondo presidente della SIPED dopo la prematura scomparsa di Gattullo¹⁷, delineava per la pedagogia un futuro di tipo sperimentale (scienza come insieme di metodi sistematici d'indagine, alla Dewey), in grado di rapportarsi con gli altri saperi coinvolti nel processo educativo, il paradigma ideologico-critico¹⁸ esortava a non con-

quanto il vicepresidente (Luciano Pazzaglia). Si discostano anagraficamente soltanto Leonardo Trisciuzzi e Letterio Smeriglio, sessantenni, mentre la carica di segretario fu assunta dal più giovane, Pietro Lucisano, all'epoca ricercatore trentaseienne. Per la composizione esatta cfr. Gattullo, *SIPED: una società scientifica per la pedagogia*, cit., p. 179, nota 1.

¹³ Moscato, *La scuola pedagogica bolognese nel secondo Novecento*, cit., p. 94.

¹⁴ Gattullo, *SIPED: una società scientifica per la pedagogia*, cit., p. 180, nota 5. La seconda, su *Luoghi e strutture organizzative della ricerca pedagogica*, fu assegnata a Mauro Laeng.

¹⁵ A. Granese, *Pedagogia critica, scienze dell'educazione e organizzazione della ricerca nel campo dei problemi formativi*, in «Scuola e città», 41 (1990), 4, pp. 183-186, in particolare p. 183.

¹⁶ A. Visalberghi, con la collaborazione di R. Maragliano e B. Vertecchi, *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Milano, Mondadori, 1978.

¹⁷ Per un profilo, B. Vertecchi, *Visalberghi, Aldo*, in *Dizionario biografico degli italiani*, Roma, Istituto della Enciclopedia italiana, 99, 2020, *ad vocem*.

¹⁸ Circa le principali prospettive in essere nel dibattito pedagogico italiano del secondo Novecento si veda C. Fedeli, *La filosofia dell'educazione in Italia dal secondo dopoguerra ad oggi. Modelli teorici ed opzioni di fondo*,

fondere «la diversità di interessi di approccio specifico (per la didattica, per l'indagine sperimentale o per la ricerca storica, per la riflessione “concettuale”, teorico-filosofica o logico-linguistica) con la diversità (fino ai limiti dell'incommensurabilità) dei quadri teorici corrispondenti»¹⁹. Secondo Granese, alla pedagogia si sarebbe potuta ben applicare la metafora del labirinto, perfettamente dominabile dall'alto, pur nella varietà delle intersezioni, e viceversa difficile, intricato, comportante tentativi indefiniti di tipo esperienziale al suo interno; mentre l'educazione diventava la “porta stretta”, ardua da oltrepassare se si considerano le antinomie ad essa costitutive²⁰.

Le riflessioni, qui soltanto accennate, trovarono, lo si diceva, un concreto e significativo campo di applicazione nella progettazione dei percorsi di formazione docente, tanto nel grado primario quanto nel secondario²¹. Com'era naturale, la questione, oltre che culturale, assumeva carattere politico²²: se nel 1990 il ministro dell'Università Ruberti istituiva una commissione nazionale coordinata da Visalberghi con l'incarico di analizzare lo stato della ricerca educativa in Italia secondo uno sguardo anche comparativo con altri Paesi europei, in vista dell'elaborazione di proposte d'intervento²³, già fra l'estate del 1986 e la primavera del 1987 il titolare del Dicastero della Pubblica Istruzione Franca Falcucci aveva incaricato un'altra commissione, presieduta da Maria Corda Costa con segretario Gattullo, di rivedere il corso di laurea in Pedagogia: l'iter inizialmente tormentato della vicenda costrinse nei primi anni la SIPED a spendere le sue maggiori energie a difesa del nuovo corso di laurea in Scienze dell'educazione²⁴. E proprio al tema della *teacher training* furono dedicati dalla Società diversi convegni, occasione di condivisione di idee, esperienze, progetti (*Riforma del corso di laurea in Pedagogia e formazione professionale degli insegnanti*, Roma 1990; *Ricerca, scuola e formazione insegnanti in una prospettiva europea*, Roma 1993; *Cultura, ricerca e formazione pedagogica*, Rimini 1995; *Una nuova università per le professioni pedagogiche*, Bressanone 1998; fino al recentissimo *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità aperta a tutti e tutte*, Roma 2022)²⁵.

Questi gli interrogativi di fondo: «le scienze dell'educazione sono fonti o costituiscono il corpus stesso della pedagogia»? Che era come dire: è «ancora attiva nelle scienze dell'educazione un'identità pedagogica» oppure «per dare alla pedagogia dignità scientifi-

in «Rivista di filosofia neo-scolastica», 87 (1995), 4, pp. 623-642.

¹⁹ Granese, *Pedagogia critica*, cit., p. 183.

²⁰ Id., *Il labirinto e la porta stretta. Saggio di pedagogia critica*, Scandicci, La Nuova Italia, 1993.

²¹ Anche in questo caso, il contributo di Gattullo risultò determinante. Sotto la sua direzione, nel 1980, era nato tra l'altro a Bologna il Dipartimento di Scienze dell'educazione, a spiccato carattere interdisciplinare, allora pressoché inedito in Italia: cfr. F. Frabboni et al. (a cura di), *Da Magistero a Scienze della formazione. Cinquant'anni di una Facoltà innovativa dell'Ateneo bolognese*, Bologna, Clueb, 2006. Sull'apporto di Gattullo al tema della preparazione insegnante rimando a M. Morandi, *La fucina dei professori. Storia della formazione docente in Italia dal Risorgimento a oggi*, Brescia, Scholé, cap. 2.

²² G. Alessandrini, *Postfazione. Frammenti di dialogo con Piero Bertolini. «Il ruolo della pedagogia per ampliare la sfera di responsabilità dei soggetti»*, in Ead. (a cura di), *Pedagogia e formazione nella società della conoscenza*. Atti del Convegno nazionale 2001 della Società italiana di pedagogia, Milano, FrancoAngeli, 2005³, p. 266.

²³ Ministero dell'Università e della ricerca scientifica e tecnologica, *Formazione e ricerca nell'area della pedagogia e delle scienze dell'educazione*. Relazione conclusiva della commissione nazionale di esperti, Roma, Istituto poligrafico Zecca dello Stato, 1992.

²⁴ L. Pazzaglia, *In ricordo di Mario Gattullo*, in «Pedagogia e vita», 50 (1992), 2, pp. 107-112.

²⁵ <https://www.siped.it/la-societa/storia> (ultima consultazione 1° luglio 2023).

ca» occorre trascrivere *in toto* tale sapere come scienze (al plurale) dell'educazione²⁶? Nel complesso, la risposta della SIPED è stata la prima. Il che non vuol dire, precisava il sesto presidente, Cosimo Laneve, tentando un bilancio dei primi vent'anni, che la Società,

sia pure con toni diversi e accenti differenti, abbia considerato negativamente il processo di rifrazione/specializzazione della pedagogia (nelle scienze pedagogiche, prima, e nelle scienze dell'educazione, poi) e non già come un'opportunità favorevole che la pedagogia, nel suo svolgersi teoretico-critico e nel suo sviluppo storico-teorico, ha utilizzato e può utilizzare per una migliore interpretazione-comprensione dei problemi educativi del nostro tempo e per un'adeguata prospettazione di possibili soluzioni.

Vuol dire piuttosto che – per la SIPED (ma non solo, anche per una coscienza pedagogica più matura) – la raggiera dei saperi dell'educazione è positiva, se, e solo se, si riconosce sempre alla pedagogia il primato di assunzione critica del *proprium* dell'educazione, di sintetizzazione e di collegamento/circolarità in tale ambito policentrico, plurale, articolato²⁷.

In tal senso non irrilevante è stato l'apporto della SIPED nel generare consapevolezza e dare circolarità ad alcuni nodi tematici, come dimostra, in svariati casi, la vicenda dei gruppi di lavoro, già previsti nel passato, rilanciati nel 2013 e oggi presenti nel panorama societario in numero di 33²⁸.

Anche questo vuol essere un punto di partenza, più che di arrivo. Per il futuro della SIPED e dell'intera comunità pedagogica, in funzione del quale queste note sono concepite.

²⁶ C. Laneve, *Il ruolo della Società Italiana di Pedagogia all'inizio del nuovo millennio*, in «Pedagogia oggi», 8 (2010), 1, p. 13.

²⁷ *Ibidem*.

²⁸ <https://www.siped.it/gruppi-di-lavoro> (ultima consultazione 1° luglio 2023).

Una ricerca senza oggetti per rimuovere limiti e aprire possibilità

PIETRO LUCISANO

Presidente della Società Italiana di Ricerca Didattica

Professore ordinario di Pedagogia sperimentale – Sapienza Università di Roma

Corresponding author: pietro.lucisano@uniroma1.it

Abstract. The text reflects on the risk that the research of one's object of study by scientific societies turns into the definition of disciplinary boundaries. In this sense, the search for identity through the definition of the objects of study repropose the largely outdated subject-object paradigm on the one hand, while on the other it engages the conflicts with those who work on the same themes. Furthermore, recognizing oneself by agreeing on the objects of research distracts pedagogical societies from considering the real impact of one's research, while the problem is not so much recognizing oneself within societies as it is being recognized and having a real impact on educational systems.

Keywords. Subjects – Research impact – Paradigm

L'incontro delle Società pedagogiche nel Convegno internazionale promosso da Monica Ferrari a Pavia, nella prestigiosa cornice del Collegio Ghislieri, mi ha aiutato a riflettere sui nostri limiti e sulle nostre potenzialità, sulle nostre esperienze. Il Convegno s'interrogava su *L'analisi pedagogica e i suoi oggetti: questioni teoriche, metodologiche e prospettive di ricerca* e tutti gli interventi dei presidenti delle Società scientifiche (o dei loro delegati) miravano a definire gli ambiti di attività *propri* di ciascuna Società, nel confronto con altre voci, tra Italia, Francia e Germania. Ma soprattutto delle Società scientifiche italiane vorrei parlare in questa mia nota.

Presidenti (o loro delegati) in cerca d'autore, di oggetti che consentano di riconoscersi e di definire un'identità specifica, perché l'identità discende dalla specificità degli oggetti. L'identità di ciascuna e l'identità di tutte, della stessa pedagogia come ricerca scientifica o come riflessione sulla pratica educativa.

L'idea di un confronto su un tema così rilevante cade in un periodo di grandi fermenti, segnato da alcuni eventi che meritano di essere considerati con grande attenzione e con sufficiente distacco (ricordando *Il Gattopardo* di Giuseppe Tomasi di Lampedusa).

La scorsa estate, in un incontro degli ordinari italiani di Didattica e Pedagogia sperimentale è stato promosso un coordinamento dei due settori scientifico-disciplinari. Il coordinamento e le Società che lo compongono, SIPES, SIRD e SIREM, è stato poi impegnato a definire le nuove declaratorie dei settori scientifico-disciplinari e nella promozione di un dottorato nazionale con una forte caratterizzazione educativa, e tuttavia decisa-

mente orientato all'apertura non solo agli altri settori disciplinari di area pedagogica, ma a colleghi di settori diversi di area umanistica e Stem.

Nello stesso periodo si discuteva sulla formazione degli insegnanti¹, dove, per una volta, era stato prodotto un documento unico a firma di tutte le Società pedagogiche, inascoltato dai decisori politici, troppo preoccupati di rispondere ai vincoli del PNRR per considerare priorità l'impianto di un percorso di qualità per la formazione degli insegnanti.

In ciascuna di queste vicende non sono mancate tensioni che – è superfluo ricordarlo – fanno parte della dialettica; come diceva Dewey («Non sarebbe segno di salute se un tema di interesse sociale del peso dell'educazione non fosse dunque un campo di scontri, teorici e pratici»²), il fatto che ci sia discussione indica che gli argomenti che abbiamo affrontato sono certamente di rilievo; tuttavia una parte di queste divisioni ci riportano all'argomento che stiamo affrontando.

Ad esempio, nel lavoro sulle declaratorie la pulsione identitaria si è manifestata soprattutto a posteriori. In un primo tempo la stesura dei testi era proceduta in pieno accordo, con consultazioni abbastanza ampie; ad esempio, per il mio settore avevamo consultato personalmente tutti gli ordinari, poi ci eravamo incontrati con tutti i presidenti delle Società di area pedagogica e avevamo raggiunto un risultato condiviso. Ma varati i testi delle declaratorie, è iniziato un fermento di contestazioni nate soprattutto dalla lettura delle declaratorie degli altri settori scientifico-disciplinari. Più di un collega avanzava sospetti sul fatto che le formulazioni consentissero sconfinamenti disciplinari; le perplessità erano talvolta giustificate in termini di chiarezza dei limiti che ciascun gruppo doveva rispettare, più spesso dal timore di sconfinamenti. Se la valutazione è un tema caratterizzante il settore sperimentale, come può apparire il termine valutazione nella declaratoria di Didattica? Le tensioni tra Società hanno raggiunto un dettaglio che ha chiesto interventi sulla punteggiatura per evitare conflitti.

Durante queste discussioni avevo condiviso con il Direttivo SIRD la prefazione del 1956 al *Postscritto alla Logica della scoperta scientifica* di Karl Popper, di cui riporto solo un breve estratto:

Di solito inizio le mie lezioni sul metodo scientifico dicendo ai miei che il metodo scientifico non esiste. Aggiungo che dovrei saperlo visto che sono stato, almeno per un certo periodo, il solo ed unico professore di questa inesistente disciplina nell'ambito del Commonwealth britannico. La mia disciplina non esiste in diversi sensi, e ne menzionerò alcuni. Per prima cosa, la mia disciplina non esiste perché le discipline non esistono in generale. Non ci sono discipline; né rami del sapere – o, piuttosto, di indagine: ci sono soltanto problemi e l'esigenza di risolverli. Una scienza come la botanica o la chimica (o diciamo, la fisica, o l'elettrochimica) è, a mio avviso, soltanto un'unità amministrativa. Gli amministratori dell'università hanno, comunque, un compito difficile, ed è loro di grande utilità agire come se ci fossero delle discipline con precise denominazioni e, di conseguenza, delle poltrone che devono essere occupate da esperti di tali discipline. Si è detto che le discipline sono utili anche agli studenti. Non sono d'accordo persino gli studenti più seri vengono fuorviati dal mito della disciplina. E sarei restio a definire utile a

¹ Sul tema, controverso e in continuo aggiornamento mentre scrivo, oltre che sulla sua storia e per una bibliografia tra Italia e Germania (al 2021), cfr. M. Ferrari, M. Morandi, R. Casale, J. Windheuser (a cura di), *La formazione degli insegnanti della secondaria tra Italia e Germania. Una questione culturale*, Milano, FrancoAngeli, 2021.

² J. Dewey, *Esperienza e educazione*, trad. it. Firenze, La Nuova Italia, 1967 (ed. orig. 1938), p. 1.

una persona qualunque cosa la metta fuori strada. Questo per quanto riguarda l'inesistenza di discipline in generale³.

Riguardo alla pedagogia sperimentale, in particolare, lo stesso Visalberghi la esclude dalla sua "enciclopedia" delle scienze dell'educazione⁴, considerandola non come una disciplina, ma come un'attività di ricerca che deve necessariamente fare riferimento a un corpo di discipline. Allo stesso modo, credo che la didattica debba necessariamente coniugarsi non solo con l'intera enciclopedia delle scienze dell'educazione, ma anche con tutti gli ambiti disciplinari specifici che intraprendono l'esercizio dell'insegnamento.

Così il tentativo di tracciare confini, di mettere limiti, di rafforzare identità finisce per confinare, limitare, circoscrivere i nostri spazi di ricerca e di collaborazione. L'eccesso di ricerca d'identità è delle identità deboli, che hanno bisogno di oggetti per riconoscersi soggetti. E ogni Società, ogni gruppo di ricerca ha bisogno dei suoi, dov'è la sua proprietà a definire l'Unico (l'identità) per parafrasare Max Stirner. Ma se l'idea di identificare terreni identitari è già di per sé ridicola, forse è l'ansia del coltello analitico di distinguere e classificare tutti i granelli di sabbia che impedisce di vedere e capire la spiaggia.

Ma veniamo più specificamente agli oggetti: l'oggettivizzazione dell'oggetto è quantomeno discutibile. Visalberghi riprende questo tema illustrando il ripensamento di Dewey sul termine interazione; infatti, il termine interazione consente ancora di pensare a un rapporto con oggetti. Come scrive in *Esperienza e valutazione*:

La distinzione fra "interazione" e "transazione" sta infatti in ciò, che la prima è un processo che presuppone entità già formate, la seconda un processo che determina e qualifica essenzialmente gli stessi termini in gioco, che è possibile distinguere nella totalità del processo stesso solo in via provvisoria e funzionale⁵.

Non esistono oggetti, esistono solo rapporti in cui i termini si definiscono reciprocamente in relazione a una molteplicità di fattori. L'oggetto stesso cambia in relazione all'osservatore, all'esperimento, alle ragioni dell'esperimento. La fisica quantistica ha largamente esperito questo fenomeno.

Nel nostro caso poi, spesso gli oggetti sono persone, ancorché bambini, studenti o adulti che desiderano o hanno bisogno di apprendere, o processi come l'educazione, che non appartengono alla ricerca pedagogica, più che a quella psicologica, a quella delle scienze sociali, alla biologica, alla chimica o alla filosofia e all'estetica.

Nel nostro incontro pavese le relazioni dei colleghi presidenti hanno presentato ampie attività di ricerca, interessanti nel metodo e nel merito e tuttavia, mentre le ascoltavo, a valle dell'apprezzamento di tutte queste attività comprese quelle dei colleghi della Società che presiedo *pro tempore*, emergeva il dubbio, o più ancora, la convinzione che qualcosa non funziona, se proviamo a considerarne l'impatto sui sistemi educativi nazionale e internazionali, perché basta leggere un po' di letteratura per capire che la scuola è ancora ben lontana dal corrispondere alle nostre aspettative. Qualcuno di noi è forse contento di

³ K. Popper, *Postscritto alla Logica della scoperta scientifica*, trad. it. Milano, Il Saggiatore, 2009 (ed. orig. 1956, 1983), p. 43.

⁴ A. Visalberghi, *La pedagogia diventa "scientifica"*, in Id., con la collaborazione di R. Maragliano e B. Vertecchi, *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Milano, Mondadori, 1978, p. 21.

⁵ Id., *Esperienza e valutazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1975 (ed. orig. 1966²), pp. 125-126.

riconoscersi nei colleghi che aderiscono a una data Società, ma non credo sia sufficiente riconoscerci tra di noi, e poi lamentarci che il mondo non ci riconosce, non ci ascolta, qualcosa non va anche all'interno del nostro sistema di rappresentarci e di presentarci.

Da tempo la SIRD ha maturato questa consapevolezza e ha cercato di lavorare sia riallacciando i rapporti con le associazioni insegnanti, sia cercando di spingere verso una riorganizzazione dei luoghi di rappresentanza del pensiero pedagogico. Abbiamo promosso il primo Convegno a Roma in cui SIRD, SIPES e SIREM si sono ritrovate insieme, superando i limiti e scegliendo di dialogare con i colleghi. A Mattinata è maturata la scelta del Coordinamento 11/D2, per cercare, cioè, di fare in modo che le tre Società che si interessano di didattica e di ricerca educativa si muovano in sintonia, costruiscano una strategia comune e si diano strumenti per rendere il nostro lavoro più efficace. L'iniziativa più corposa del Coordinamento è stata promuovere un dottorato nazionale; si trattava di una richiesta portata al Coordinamento dai componenti SIRD, dato che la formazione dei giovani ricercatori è uno dei punti di maggiore impegno della nostra società, e che da tempo cercavamo uno spazio possibile e significativo di realizzazione di questo obiettivo, che aiutasse i giovani ad avere un maggiore respiro nazionale e interdisciplinare. C'è stata una grande mobilitazione dei colleghi e il risultato è stato in larga parte raggiunto: con il corposo numero di università aderenti, l'adesione istituzionale di INVALSI e di INDIRE, i suoi sei *curricula* integrati nell'orizzonte di ricerca delle *Teaching and Learning Sciences*, il dottorato nazionale potrà diventare il luogo in cui far crescere e sviluppare ricerche di portata nazionale e internazionale ed essere un punto di riferimento per molti giovani, anche quelli che nei dottorati locali trovano un'offerta formativa limitata e incoerente. Per questo abbiamo cercato di aprire il dottorato nazionale ad altri settori disciplinari sia di area pedagogica sia di altre aree: abbiamo fatto molto, probabilmente avremmo potuto fare meglio, ma altrettanto probabilmente avremmo potuto non fare nulla rinserrandoci nella logica della "difesa dell'identità (debole) e dell'oggetto" e con ciò facilitando molto verosimilmente la segregazione e l'indebolimento progressivi delle nostre discipline.

Ancora. Oggi si discute della legge sui 60 cfu per la formazione degli insegnanti della scuola secondaria. Possiamo guardare la parte mezza vuota ma anche quella mezza piena del bicchiere: sia il Governo precedente sia l'attuale hanno preferito un modello che non corrisponde alle nostre indicazioni e che difficilmente inciderà sugli snodi qualitativi della formazione degli insegnanti; è però vero che lo spazio complessivo su cui si spalma la possibilità di intervento delle nostre discipline, specifico e integrato, non è insignificante e ciò è un inizio su cui impegnarsi a costruire.

L'errore in cui non cadere, come invece se ne sono già visti i segnali, è perdersi nel gioco del confronto sterile in cui ciascuno guarda nel piatto del vicino e lo vede più pieno del suo: è un gioco a perdere, che indebolisce la possibilità di cooperare insieme e di conseguenza la nostra forza interlocutoria nei confronti di chi è responsabile dello stato di indigenza dell'università italiana. E già è iniziata una discussione tra chi vede il suo settore disciplinare meglio riconosciuto nel progetto di legge; così, invece di contrastare insieme un impianto normativo nel complesso inadeguato, ancora una volta ci dividiamo.

Credo che dovremmo invece fare tesoro della nostra esperienza: in questi anni in SIRD non ci siamo divisi né per motivi confessionali o ideologici, né in M-Ped/03 e M-Ped/04, né abbiamo privilegiato alcuna sede.

Nel nostro ultimo incontro di aprile 2023 abbiamo cercato di promuovere tra i soci un dialogo reale, superando il modello dei convegni in cui ciascuno presenta un testo in una manciata di minuti e senza un vero confronto, solo per poi avere una pubblicazione in più. Serve un nuovo modello organizzativo che ci consenta di evitare che le spinte disgregatrici portino all'assenza di dibattito e al rifugiarsi ciascuno nei propri progetti e nelle proprie sedi. Ci sono colleghi che si ritengono migliori, la "parte sana" della nostra comunità scientifica. Sono forse più esperti e più rigorosi degli altri, ma faticano ad ascoltare e collaborare, a dare fiducia.

Ma per guidare un processo trasformativo e culturale molto complesso su temi educativi, come per educare, la prima cosa da apprendere è il rispetto per la propria comunità, le sue storie e le sue differenze. La fiducia appare al primo punto tra le emergenze educative che la SIRD ha indicato nel suo *Manifesto per la ricerca educativa e l'innovazione didattica*⁶. Abbiamo molta strada davanti e non sarà priva di difficoltà, ma dobbiamo rompere gli steccati, uscire dai limiti che ci siamo dati perché abbiamo sperimentato la totale inefficacia di una ricerca educativa e didattica confinata nei suoi settori disciplinari.

In questo periodo, stimolato dalla lettura dei *Buchi bianchi* di Carlo Rovelli⁷, sto cercando di approfondire qualcosa del saggio Chuang-tzu; così mi è ritornata alla mente una vecchia lettura di Bertold Brecht che scrive il *Me-ti. Libro delle svolte* a imitazione dei testi cinesi del Tao. Mi piace condividere in questa riflessione una delle parabole presenti nel libro: *La parabola di Mi-en-leh dell'ascensione di alte montagne*:

Quando i fabbri d'aratri e i contadini poveri ebbero conquistato il potere con l'aiuto di Mi-en-leh, non poterono realizzare subito tutti i loro piani. La loro avanzata sembrò arrestarsi e qualche volta dovettero perfino arretrare di qualche passo. Questo spettacolo riusciva insopportabile a molti che vi assistevano da lontano. [...] Mi-en-leh disse: Immaginatoci un uomo che volesse salire su un monte altissimo, scosceso e finora inesplorato. Supponiamo che, dopo aver superato inaudite difficoltà e pericoli, sia riuscito a salire molto più in su dei suoi predecessori, ma non abbia ancora raggiunto la cima. Si è trovato in una situazione in cui avanzare ancora nella direzione voluta non era solo difficile e pericoloso, ma semplicemente impossibile. Ha dovuto tornare sui suoi passi, scendere in basso e cercare nuovi tracciati, forse più noiosi, ma tali da offrire la possibilità di raggiungere la vetta. Senonché il discendere da questa altezza, mai finora attinta in tutto il mondo, a cui si trovava il nostro immaginario alpinista, importa più pericoli e difficoltà dell'ascesa: in discesa si scivola più facilmente, è più difficile vedere bene i punti in cui si mettono i piedi. [...] Non è naturale supporre che l'uomo in questa situazione, benché prima fosse salito ad altezze inaudite, attraversi dei momenti di sconforto? [...] E certo questi momenti saranno più frequenti e più difficili da attraversare quando egli ode voci dal basso, voci di chi da prudenziale distanza contempla col cannocchiale quella pericolosa discesa, la quale non può essere chiamata "frenata" perché la frenata presuppone una vettura già collaudata in precedenza, una strada ben sistemata, un meccanismo già sperimentato. E qui non c'è vettura, non c'è strada, nulla, proprio nulla che sia stato sperimentato prima. [...] Per fortuna l'alpinista nelle condizioni date nel nostro esempio non può sentire la voce di questi veri amici dell'idea dell'ascensione, altrimenti gli verrebbe la nausea. E si sa che la nausea non è propizia alla lucidità della testa e alla saldezza dei piedi, in ispecie a grandi altezze⁸.

⁶ Cfr. P. Lucisano, *Dello Stato (e) dell'arte di educare*, in «Pedagogia oggi», 15, 2017, 2, pp. 224-234, e *Manifesto per la ricerca educativa e l'innovazione didattica*, in «Giornale italiano della ricerca educativa», 10, 2013, pp. 9-13.

⁷ C. Rovelli, *Buchi bianchi. Dentro l'orizzonte*, Milano, Adelphi, 2023.

⁸ B. Brecht, *Me-ti. Libro delle svolte*, trad. it. Torino, Einaudi, 1970 (ed. orig. 1965), pp. 10-12.

Così dobbiamo proseguire con estrema pazienza una lunga ricerca che ci aiuti a comprendere come rimuovere limiti e esplorare possibilità.

La formazione fra creatività ed emergenze

ANITA GRAMIGNA

Presidente della Società Italiana per la Ricerca Educativa e Formativa

Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale – Università degli Studi di Ferrara

Corresponding author: anita.gramigna@unife.it

Abstract. The following considerations give an account of the discussion which took place within the board of the SIREF, in the light of the intellectual and spiritual legacy that Professor Umberto Margiotta left us. And it is on this basis that we acknowledged the great thematic context of Meta-cognition as central, both in pedagogical analysis and in educational practices in general. This, in turn, brings to our attention, as an epistemic consequence, the issue of methodology, postulated in its quality as normative epistemology. It is, evidently, a theoretical-methodological scenario that mirrors its heuristics on Education, which today, more than ever, requires us to face its difficult emergencies with renewed creativity. It is precisely around the issue of creativity that we have identified the imaginary as an educational field of study. The imaginary intercepts all the challenges of the contemporary world: its dramatic drifts as well as its magnificent opportunities. All of this takes place in the light of an epistemological diaphanization of the instances of the contemporary and of its guidelines, and then of a metacognitive proposal.

Keywords. Metacognition – Imaginary – Ethics – Education – Epistemology

1. Introduzione

Con molta emozione porto all'attenzione di colleghi e amici queste brevi riflessioni programmatiche nella veste di presidente della Società Italiana per la Ricerca Educativa e Formativa (SIREF). Le considerazioni che seguiranno danno conto della discussione che, nel merito, si è tenuta in seno al Consiglio direttivo della Società, ma anche di un proficuo scambio di idee con chi mi ha preceduto, l'amica Liliana Dozza, alla luce dell'eredità di pensiero come della ricchezza umana e spirituale che ci ha lasciato il professor Umberto Margiotta.

Ed è su questa base che abbiamo convenuto come centrale tanto nell'analisi pedagogica quanto nelle prassi dell'educazione, più in generale, nelle questioni teoriche, il grande contesto tematico della Metacognizione. A sua volta, essa ci pone, come conseguenza epistemica, la questione della metodologia, postulata nella sua qualità di epistemologia normativa.

Si tratta, evidentemente, di uno scenario teorico-metodologico che riverbera la sua euristica sulla formazione, la quale oggi, più che mai, c'impone di affrontare con rinnovata creatività le sue difficili emergenze. Proprio intorno alla questione della creati-

vità abbiamo individuato come campo di studio educativo l'immaginario. L'immaginario intercetta tutte le sfide della contemporaneità: le sue drammatiche derive come le sue magnifiche opportunità. Lì si alimenta l'attrazione che i nuovi media digitali esercitano sui nostri giovani e meno giovani interlocutori. Lì si vivono emozioni e slanci, pregiudizi e dubbi, rifiuti e accoglienze. Lì si pongono le basi di una parte importante della cognizione, si profila l'agire dell'intelligenza emotiva, almeno nelle sue icone essenziali e poi si comincia ad allestire il sé cognitivo, attorno al quale si organizzano e si elaborano le conoscenze. Tutte le conoscenze, di qui l'importanza dell'extrascuola come osservatorio e laboratorio dove fioriscono nuovi scenari di senso del mondo.

Insomma, l'immaginario è un ambiente da cui è possibile partire, tanto nella sua esplorazione come nella sua costruzione, per una formazione inter e transculturale che si dipani lungo il corso di tutta l'esistenza. Lì è possibile lavorare per un utilizzo competente dei nuovi media, per una rinnovata sensibilità ecologica, per la trasformazione di qualsiasi differenza da problema in risorsa, infine per un'etica della pace che superi, nella concretezza di un'epistemologia formativa del presente, i facili proclami della comunicazione massmediale. Tutto ciò alla luce di una diafanizzazione epistemologica delle istanze del contemporaneo delle sue direttrici e poi di una proposta metacognitiva.

In questo ampio scenario tematico, com'è nella tradizione della SIREF, rimane centrale la relazione fondante con la scuola, i/le cui insegnanti lavorano con noi accademici in un comune e proficuo iter di ricerca. A questo proposito, mi preme sottolineare l'importanza di intervenire – direi perfino di intervenire d'autorità – sui temi gridati in tono scandalistico e provocatorio sui giornali: mi riferisco alla valutazione. Noi preferiamo parlare di relazione valutativa, ovvero di un fenomeno processuale che si basa ancora una volta sull'educazione metacognitiva, un'educazione che aiuta chi apprende a monitorare i suoi stati mentali, a conoscere i propri stili cognitivi, a superare le criticità, a esaltare i punti di forza. In una parola, a esplorare e ricalibrare il proprio campo cognitivo. È questa la relazione valutativa che produce cultura e forma talenti, perché si muta in processo formativo dinamico che non fotografa un risultato, ma ne spiega e ne promuove le intime transizioni. Per ultima, ma non ultima, l'attenzione costante, assidua e partecipata nei confronti delle nuove leve di ricercatori, dei dottorandi/e, degli studenti/esse che vogliono intraprendere con noi l'avventura della ricerca. Abbiamo bisogno dei loro slanci, del loro sguardo aperto e di un entusiasmo non ancora contaminato dalla stanchezza e dalla disillusione.

2. La formazione che pensa contro

Nell'immaginario, l'educazione agisce entro ma anche oltre la cognizione. Questo significa che lì si accendono processi cognitivi non sempre e non del tutto intenzionali, che lavorano nell'emozione, nella fantasia, nell'onirico. Lì abitano paure che generano rifiuti, attrazioni che anticipano, senza riserva, adesioni, estetiche che partecipano ai processi di determinazione tanto delle personalità come delle loro molteplici appartenenze. Lì hanno origine molta parte delle nostre scelte di vita, delle convinzioni politiche, delle opzioni etiche, delle motivazioni allo studio, delle preferenze professionali. Lì giocano i loro conflitti, ma anche le loro poetiche, tutte le differenze, da quelle culturali, sociali, religiose, di genere e oltre il genere, quelle relative alle diverse abilità. Lì trovano la loro incubazione le competenze che coltiviamo, le conoscenze che scartiamo e i loro

prodigiosi recuperi nell'opera inesausta di *bricolage* che la nostra mente pone in opera, non senza spirito ludico, come c'insegnano i bambini. L'immaginario filtra la percezione che abbiamo dei problemi globali che incombono sul nostro inquieto presente: i flussi migratori, i femmicidi, le nuove e vecchie povertà, la speculazione finanziaria su energia, armi e perfino il grano. E poi: le pandemie, il collasso ecologico, l'incubo di un'apocalisse nucleare. Il disorientamento che molti di noi, e soprattutto i nostri giovani, vivono ha radici anche nel loro immaginario, che ingigantisce o nega o semplifica le informazioni in suggestioni che non giungono nemmeno a diventare emozioni, generando un sentimento prevalente di disorientamento e di fragilità.

Allora s'impongono all'attenzione affannata di noi tutti i miti salvifici delle nuove tecnologie, con i loro seducenti metaversi, dell'economia *green* con i suoi paesaggi idilliaci, di nuova età dell'oro vagamente *new age* propiziata dalla posizione benigna degli astri. L'immaginario, s'è detto, è lo spazio di interazione fra il soggetto e le forme simboliche della sua cultura. E la cultura produce i suoi miti. A noi il compito di intercettarne la natura e di denunciarne gli impliciti ideologici. Ancora una volta si tratta di un'opera di diafanizzazione critica, di un'epistemologia concreta del presente, direbbe Foucault¹. Ma quando il soggetto viene a contatto con culture altre, quello spazio si amplia. La dinamica relazionale di simboli, miti, rituali, valori e schemi comportamentali, estetiche e forme del ludico, immagini e parole, ne costituisce la natura. I suoi movimenti sono all'origine del suo dilatarsi tanto in profondità, consentendo al soggetto l'introspezione e la spiritualità, quanto all'esterno, nelle produzioni estetiche, ad esempio. Nella sua relazione con il contesto, o meglio con i contesti, l'immaginario svolge un ruolo importante nei processi di autodeterminazione identitaria. Essendo ambiente di intersezione fra l'io e il reale, l'immaginario è olistico. Infatti coinvolge la personalità tanto nei suoi slanci pulsionali poco o nulla coscienti come in quelli pienamente coscienti e progettuali. Ma in questo movimento assorbe anche il mondo, i mondi, tanto nella loro realtà fattuale come in quella onirica e utopica. La realtà è, ma è anche quello che potrebbe essere o dovrebbe essere. È realtà e suo simbolo. Di qui i suoi versanti culturali, antropologici e filosofici. Di qui anche la sua straordinaria rilevanza pedagogica. Desideri e idee, aspirazioni e programmi, sogni e calcoli, oggetti e simboli sono la materia viva del talento e l'educazione la sua strada².

Così, entro questo ampio scenario denso di direttrici programmatiche abbiamo raccolto l'invito di Margiotta a osservare la formazione da nuovi angoli visuali:

È forse tempo che la formazione cominci a pensarsi contro sé stessa e a comprendersi al di là della nominazione idealistica che la propone come "discorso di paidèia". Pensarsi contro non significa pensare l'opposto di sé, conservandosi così sul medesimo terreno di contrapposizione tra realtà e desiderio, tra esistere e progetto in cui, infine, l'eterno conflitto, per magica sorte, si risolverebbe. Pensarsi contro significa pensarsi fino in fondo e cioè andare alle radici dissolvendo il fondo su cui le radici si impiantano e si alimentano³.

¹ Cfr. *Archivio Foucault. Interventi, colloqui, interviste*. III: 1978-1985. *Estetica dell'esistenza, etica, politica*, a cura di A. Pandolfi, trad. it. Milano, Feltrinelli, 1998. A questo proposito, si vedano anche, fra gli altri, V. Perego, *Struttura e genesi del pensiero critico in Michel Foucault*, in «Rivista di filosofia neo-scolastica», 111 (2019), 2, pp. 281-301; D. Trombadori, *Colloqui con Foucault*, Roma, Castelvecchi, 1999.

² U. Margiotta, *La formazione dei talenti. Tutti i bambini sono un dono, il talento non è un dono*, Milano, FrancoAngeli, 2018.

³ Id., *Meta e viaggio, luogo e cammino*. Prefazione ad A. Gramigna, *Neurobiologia dell'Educazione. I nuovi*

Insomma, l'immaginario ha molto a che vedere con i processi di costruzione della conoscenza e di conseguenza con la formazione. Lì nasce il pensiero creativo⁴, lì dove l'immaginazione combina le rappresentazioni che già si possiedono con qualcosa di differente a fronte di nuove esperienze. Ed è così che si gettano le basi per creare ipotesi, sperimentare impulsi, configurare nuove immagini e poi fabbricare nuove idee. Le idee si fabbricano a partire da rappresentazioni e immagini che si riorganizzano in nuovi contenuti mentali. È qui, come ancora una volta ci suggeriva Margiotta, che s'impone quello che a prima vista appare come paradossale rispetto all'educazione che attiene all'immaginario: la formazione riflessiva. Pensare a come il pensiero pensa se stesso nel processo di costruzione della conoscenza, perché è questa azione che ci guida nell'opera di diafanizzazione delle istanze dell'immaginario e di destrutturazione delle retoriche sociali che soggiacciono alla creazione dei miti postmoderni.

«Formare in prospettiva riflessiva – scrive Margiotta – significa consentire al soggetto in formazione di indagare la problematicità delle esperienze di vita proprio a partire dai contesti, per ricostruirne la significatività e “imparare dall'esperienza”, laddove imparare significa *imparare a pensare*»⁵. Si tratta di un movimento incessante come dinamica, mentre incessante è la creatività della vita che si dipana nell'incontro, nell'integrazione e nel ricombinarsi fra le differenze⁶. Stiamo parlando di basi, di fondamenta, di requisiti. Infatti, perché la creatività possa mutarsi in talento il pensiero deve ulteriormente specializzarsi con la sintesi e con l'analisi per lavorare con i materiali mentali come fa il *bricoleur*⁷. Effettivamente, la mente creativa ristruttura contenuti preesistenti, li assembla, aggiunge elementi inediti per approdare a nuovi esiti. È un pensare fluido, associativo che di continuo rivede ciò che già ha costruito, per progettare nuove strategie di conoscenza, diverse forme di pensiero, soluzioni inattese. Insomma, è un'attività cognitiva logica che si serve dell'illogico perché compie salti di consequenzialità ed esplora i territori dell'erranza, nel senso della trasgressione rispetto ai procedimenti mentali consueti.

3. La semantica profonda

In questo senso, la creatività come postura mentale strategica e fantasiosa che produce l'inedito, il nuovo e perfino l'impensato, è una tensione esistenziale, ma nello stesso tempo una capacità che va implementata a partire dai suoi primi passi proprio sulla strada della formazione dei talenti. È uno stile cognitivo denso di emozioni. Un agire che reclama tuttavia una competenza metacognitiva. Si profila così una concezione di formazione come potenziale ad alto potere generativo e tras-formativo. La sua implementazione prevede la costruzione di una riflessione sulle strutture del pensiero che è intriso di emozione e che opera anche con slanci non sequenziali, nell'impulso che trae origine dall'im-

orizzonti dell'Etica e della Conoscenza, Milano, Unicopli, 2014, p. 13.

⁴ Cfr. S.J. Parnes, H.F. Harding (a cura di), *Educare al pensiero creativo*, trad. it. Brescia, La Scuola, 1972 (ed. orig. 1962).

⁵ U. Margiotta, *Teoria della formazione. Ricostruire la pedagogia*, Roma, Carocci, 2015, p. 112.

⁶ Cfr. H.H. Anderson (a cura di), *La creatività e le sue prospettive*, trad. it. Brescia, La Scuola, 1972 (ed. orig. 1970).

⁷ Ho approfondito questa riflessione nel saggio *I processi biocognitivi dell'educazione*, in «RTH – Education & Philosophy», 5 (2018), pp. 40-46.

maginario. Questo rimanda alla capacità da parte di ciascuno di pensarsi come agenti intenzionali in grado di monitorare i propri stati mentali, siano essi pensieri o emozioni. Ma anche di agire con quella libertà creativa che conosce la forza delle suggestioni. È qui il cuore della relazione fra rappresentazione mentale e emozionalità e comportamento cognitivo. Insomma, una formazione che genera valore e che promuove metacompetenze implica la capacità di individuare e innescare relazioni di significato fra persone e settori di conoscenza, fra linguaggi e approcci cognitivi, fra ambiti differenti del sapere, fra il vecchio e il nuovo. Insomma, esige di sapere come funziona il pensiero nei processi di costruzione della conoscenza. A questo proposito, Margiotta parla di una «strumentazione metalinguistica raffinata che sostiene l'indagine sui fenomeni concreti di qualificazione dell'apprendimento»⁸. Ed è qui, a nostro parere, la semantica propriamente scientifica del sapere pedagogico, la sua gravidanza teorica: quanto alla sua incisività pragmatica si fa allora riferimento alla produzione di nuovi nessi di senso, reti cognitive, sistemi d'azione, ovvero alla personalizzazione di strategie, stili apprenditivi, modelli.

Allora, come vuole muoversi la SIREF? Quali sono le sue direttrici eidetiche?

L'esigenza di concretezza – s'è detto – che parte dalla diafanizzazione delle retoriche massmediali, degli impliciti ideologici di scelte politiche e di ragioni economiche.

La qualità formativa che esalta i talenti e che, nella proposta della metacognizione, rende fattiva, praticabile e sostenibile l'innovazione, come ci suggeriscono le avanguardie educative. Poi, la tensione etica che, nella concretezza, appunto, osserva l'educazione sul crinale delle molte e dolenti differenze. Perché la cura educativa deve partire dagli ultimi per abbracciare tutti.

⁸ Margiotta, *Teoria della formazione*, cit., p. II.

Quali oggetti di studio e quali prospettive di ricerca per la pedagogia nel tempo delle transizioni umane e digitali?

MARIA LUISA IAVARONE

Presidente del Centro Italiano di Ricerca Pedagogica

Professore ordinario di Pedagogia sperimentale – Università degli Studi di Napoli Parthenope

Corresponding author: marialuisa.iavarone@uniparthenope.it

Abstract. The pandemic crisis period we have been going through has made it abundantly clear that the training system needs to be strengthened in terms of life skills. The aim of this paper is to demonstrate the importance of strengthening individuals' life skills, which in the digital-human ecosystem in which we are immersed are increasingly digital soft skills. This awareness requires the promotion of Digital Wellbeing as an educational territory that has not yet been responsibly presided over.

Keywords. Life skills – Digital skills – Digital wellbeing

Il CIRPED negli ultimi anni si è molto impegnato a risvegliare il dibattito sulle competenze e in particolar modo sulle *life-skills*¹ che, in tempo di pandemia e post-pandemia, si è imposto come assolutamente prioritario, proprio, come si afferma da più parti e come è stato sviluppato anche in un recente saggio, «in relazione ai mutamenti sociali, economici e culturali» che un evento così epocale ha portato con sé². Il periodo di crisi che abbiamo attraversato ha «ampiamente dimostrato la fragilità dei nostri ambienti di vita, a partire da quelli sanitari, per giungere a quelli sociali, educativi, culturali, tecnologici, restituendoci uno scenario che testimonia il bisogno di potenziare il sistema della formazione in termini di *life skills*, di *coping*, di resilienza, allo scopo di rendere più sostenibili le transizioni umane e digitali nelle quali siamo immersi»³. La contingenza ha originato una serie di nuovi bisogni, ma tutto ciò postula

la necessità di mantenere sempre vigile l'attenzione sulla direzione di senso umano. Subire *transizioni*, senza essere attrezzati, ci rende incapaci di attraversarle utilmente ma, ancor di più, ci fa correre il rischio di aggravare il divario di opportunità tra individui, ampliando sacche di povertà

¹ L'impegno che il CIRPED ha sviluppato negli ultimi anni si riferisce in particolar modo al lavoro di ricerca confluito nella pubblicazione di oltre 50 contributi raccolti in due numeri [22 (2022), 3 e 23 (2023), 1] della rivista «Form@re. Open Journal per la formazione in rete» (<http://www.fupress.com/formare>), diretta da Paolo Federighi, di cui il CIRPED è stato Guest Editor. Si precisa che tutti i siti e i link citati sono stati consultati al momento della redazione del saggio.

² Il presente paragrafo riprende in parte le considerazioni pubblicate nell'editoriale al vol. 23 (2023), 1, *Il modello europeo LifeComp tra Embedded Learning e Adult Education*, a cura di Vanna Boffo, Maria Luisa Iavarone, Sara Nosari e Antonella Nuzzaci.

³ *Ibidem*.

e accrescendo l'ingiustizia sociale. [...] Proprio in ragione di quell'attenzione alla direzione di senso umano, la definizione di giustizia sociale nei sistemi formativi non riconduce, solo, all'equa distribuzione delle risorse e all'equo trattamento di tutti gli individui, ma permette soprattutto di farli sentire apprezzati e al sicuro a livello individuale, culturale, sociale e comunitario⁴.

Voglio riprendere quanto affermato in altra sede, a testimonianza delle riflessioni, degli approfondimenti e delle ricerche svolte anche in seno al CIRPED. Rendere, dunque, «*educativamente sostenibili le transizioni*» implica un grande sforzo di innovazione nei sistemi dell'istruzione e della formazione continua, secondo due linee distinte ma convergenti: quella che lavora in un'ottica di inclusione e di protezione di quei soggetti che rischiano di rimanerne potenzialmente esclusi e quella che insiste sulla formazione di coloro che, a vario titolo e con ruoli diversi, devono assicurare l'inclusione e la protezione⁵. Sulla base di quanto si legge in documenti programmatici e indicazioni internazionali, come l'Agenda 2030 e il nuovo Framework sulle LifeComp 2020, «diviene allora strategico potenziare le competenze personali, sociali, di imparare ad imparare, che possono rendere gli individui più resilienti e più pronti a gestire le sfide e i cambiamenti della vita personale e professionale. Si tratta di un vero e proprio potenziale, che aiuta ad autoregolare emozioni, pensieri, atteggiamenti e comportamenti, per far fronte alla complessità ed essere socialmente responsabili e agenti riflessivi per tutta la vita. È su tali competenze o meglio *skills for life* che la responsabilità educativa delle diverse istituzioni deve investire». Solo così si potranno costruire competenze e capacità per «anticipare e combattere situazioni e problemi complessi quali la crisi climatica, le pandemie attuali e potenziali, l'automazione delle attività, i rapidi cambiamenti nelle forme di occupazione, l'invecchiamento della popolazione».

Il punto cruciale della questione risiede, come ampiamente ribadito in diverse sedi, nella nostra umanità, cioè nel nostro senso di noi stessi in quanto umani nella più ampia comunità di cui tutti facciamo parte e che comprende ecologie ipercomplesse oltre che sistemi ricorsivi, per citare Edgar Morin, «nel nostro atteggiamento umano» di fronte al cambiamento e alle transizioni in cui siamo immersi. Voglio chiudere questo paragrafo richiamando ancora una volta una riflessione comune, frutto di un dialogo e di un confronto:

Trasformiamo continuamente il nostro mondo con le nostre azioni, ma poco sappiamo ripararlo o guidarlo con sapienza, coscienza e senso di responsabilità. I sistemi educativi hanno il compito di incoraggiare a percorrere nuove strade per implementare innovative forme di apprendimento nel tentativo di far fronte a nuove esigenze che valorizzino, da un lato, le diverse risorse dei formatori e dei discenti e, dall'altro, fortifichino i sistemi complessi che guidano le prestazioni. L'acquisizione di competenze trasversali, attraverso forme e contesti coinvolgenti quali ad esempio gli ambienti di simulazione o le prospettive di applicazione dell'intelligenza artificiale, diviene condizione imprescindibile per individuare caratteristiche innovative, ponendosi l'ambizioso obiettivo di valutare, progettare e orientare a un apprendimento flessibile, a processi educativi globali, ma mirati, capaci di garantire il benessere individuale e sociale.⁶

⁴ *Ibidem*.

⁵ *Ibidem*.

⁶ *Ibidem* per queste affermazioni e per quelle immediatamente precedenti.

1. Un *overlook* sulla situazione attuale

Il nostro Paese in questo momento, più di altre nazioni in Europa, sembra affetto da una singolare patologia di competenze. I dati Bankitalia (marzo 2023)⁷ fotografano una realtà impietosa: si registrano circa 2 milioni di posti di lavoro disponibili, prevalentemente nel comparto delle costruzioni e del digitale, cui fanno simmetricamente da contropeso circa 2 milioni di disoccupati, ai quali si aggiungono oltre 2 milioni di Neet, giovani che non studiano e non lavorano compresi tra 18 e 29 anni; a ciò si somma che l'Italia scivola al penultimo posto in Europa per numero di laureati⁸. Insomma, si sta verificando quella che gli analisti descrivono come una sorta di «tempesta perfetta»: un *mismatch* tra domanda e offerta che descrive un fenomeno «strutturale e multifattoriale» che produce una perdita stimata di circa 15 miliardi di PIL all'anno. A ciò si aggiunga, inoltre, il dato sul calo demografico: dal 2026 l'Italia avrà 630mila persone in meno in età di lavoro e questo rende la fotografia ancora più preoccupante. Un *mismatching*, dunque, non solo tra domanda e offerta di lavoro, ma tra mondo produttivo e mondo della formazione, anche testimoniato dal fatto che il 41% delle aziende (medio-grandi) formano al loro interno i profili necessari attraverso il sistema delle "Academies aziendali", che in Italia sono oltre 160; tale fenomeno conferma il fatto che le aziende preferiscono formare al loro interno dipendenti e quadri facendo registrare a tale comparto una crescita di +49% negli ultimi 2 anni⁹. Ciò rende evidente come il mondo aziendale non riconosca più nell'Università un'adeguata «fabbrica di competenze», dimostrando nei fatti l'inadeguatezza della formazione accademica a rispondere alle esigenze del mercato produttivo.

Queste considerazioni devono evidentemente portare il mondo della formazione a ripensare profondamente il senso della costruzione dei curricula e dei percorsi professionalizzanti offerti ai nostri giovani e, non di meno, a scuotere chi si occupa di ricerca sulla formazione non potendosi più sottrarre a questo cruciale confronto con la realtà. È evidente che ci troviamo al crocevia di un importante snodo epocale; il mercato sta avendo un'ulteriore accelerata trasformazione nei ruoli, nei tempi, nei modi di intendere il lavoro e la sua organizzazione, anche sotto la spinta e l'irruzione dell'intelligenza artificiale e dei sistemi algoritmici.

Una cruciale questione è dunque rappresentata dalla formazione alle competenze legate alla capacità di attraversare le transizioni del tempo presente, che sono chiaramente funzionali non solo alle mutate forme di lavoro, che coinvolgono più generalmente l'ambiente fisico e sociale ma, più complessivamente, all'intero ecosistema umano che oggi include, chiaramente, anche il digitale. La fusione e la compenetrazione tra ambienti, spazi e relazioni, oramai sempre più vissuti in maniera *onlife*¹⁰, ovvero in un *continuum* tra *on* e *off*, sta di fatto modificando anche le cosiddette "competenze digitali" un tempo considerate tipicamente delle *hard skills*, ovvero capacità esplicitamente acquisite

⁷ Ministero del Lavoro, Banca d'Italia, ANPAL, *Il mercato del lavoro: dati e analisi* (marzo 2023), https://www.bancaditalia.it/pubblicazioni/comunicazioni-obbligatorie/mercato-del-lavoro-2023/Mercato-del-lavoro_marzo-2023.pdf.

⁸ <https://www.istat.it/it/informazioni-e-servizi/per-gli-utenti/european-data-support/dati-online-eurostat>.

⁹ <https://www.unioncamere.gov.it/lavoro-e-formazione/orientamento/indagini-corso>.

¹⁰ L. Floridi, *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*, Milano, Cortina, 2017.

e necessarie per fruire di ambienti tecnologici a scopi formativi e professionali. Oggi, con la pervasiva irruzione della digitalizzazione nelle nostre vite, potrebbe essere opportuno ripensare le competenze digitali non più come *hard skills*, ossia come mere abilità di natura tecnico-computazionale, bensì come *soft skills*, ossia abilità cognitivo-operazionali che implicano la capacità di manipolarne l'uso con flessibilità e creatività, indispensabili per abitare questo mondo¹¹. Queste *digital soft skills* possono dunque essere intese come quelle competenze che attraversano e toccano, trasversalmente, tutte le competenze riferibili alle tre aree definite dal LifeComp Framework dell'UE¹². Esse sono in grado di assistere la co-costruzione collaborativa e partecipativa di ambienti di apprendimento formali, non formali e informali richiedenti una dinamica adattabilità cognitiva e corporea per governarne la complessità.

Nel tempo presente una delle principali priorità formative è dunque legata alla necessità di insegnare agli individui ad attraversare i mutamenti in corso con particolare riferimento ai territori inediti del digitale dove ci si muove con maggiore informalità, apparente destrezza e inconsapevole disinvoltura.

2. Educare nei territori incerti del digitale

Il rapporto che molti giovani, ma anche molti adulti, hanno con i *devices* digitali è un interessante oggetto di approfondimento caratterizzato da una relazione con la tecnologia sempre più esclusiva, dipendente, assorbente; basti pensare allo spaesamento che ciascuno di noi avverte se si rimane disconnessi per un certo tempo (*nomofobia*) fino ad arrivare alla descritta sensazione di angoscia e di smarrimento che pervade se si ha la sensazione di aver dimenticato o smarrito il cellulare, indicativa di un legame che sentiamo oramai “necessario”; tutte manifestazioni indicative di un legame “dipendente” con un oggetto cui abbiamo affidato funzioni essenziali della nostra vita: memoria, ricordi, relazioni, ecc. Questa inclusione assorbente della tecnologia nella nostra vita sta progressivamente producendo degli effetti sul nostro modo di stare al mondo che sta alterando le coordinate di spazio e tempo, quei rassicuranti assi che avevano caratterizzato le coordinate del pensiero delle generazioni pre-tecnologiche e che oggi sembrano assorbiti da una “terza dimensione”, quella dell’“istantaneità” che l’ambiente digitale ha imposto. Abbiamo l'impressione che la vita tecnologica ci costringa in un istantaneo-presente, dove ciò che conta maggiormente è essere veloci, rapidi, connessi. In questo bisogno di velocità si consuma una alterazione nel modo di pensare l'esperienza sociale e relazionale più in generale. La velocità¹³, all'interno dell'interazione cognitivo-tecnologica, sta di fatto cambiando la metrica della conoscenza, dell'apprendimento e delle forme dell'interazione umana, che a sua volta sta cambiando le grammatiche del rapporto col reale.

¹¹ M.L. Iavarone, L. Aruta, *Digital Skills between Soft and Hard. The Media Educator among Critical Issues and Opportunities*, in «Form@re. Open Journal per la formazione in rete», 22 (2022), 3, pp. 242-251.

¹² A. Sala, Y. Punie, V. Garkov, M. Cabrera Giraldez, *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2020, <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC120911>.

¹³ Nell'ambito della conferenza svoltasi presso il Museo MADRE di Napoli, l'antropologo Jeffrey Schnapp ha parlato di “antropologia della velocità”.

Quanto descritto ci deve interrogare su come le tecnologie stiano generando veri e propri ecosistemi digitali-umani¹⁴, mondi in cui, soprattutto i giovani, trascorrono molto tempo, costruiscono relazioni e apprendimenti, mutuano modelli di interpretazione del mondo, sussumono comportamenti, spesso ambigui e non facilmente decifrabili. Tutto ciò realizza il rischio concreto che i nostri giovani incappino in modelli disvaloriali di rischio e di potenziale devianza. Non a caso taluni ambienti digitali (alcune piattaforme social e di messaggistica istantanea) sono state oggetto negli ultimi anni di indagini di polizia postale, di inchieste giudiziarie per ipotesi di reato che hanno riguardato veri e propri profili criminali legati ad esempio a *cyberbullismo*, *hate speech*, *revenge porn*, *cyberwarfare*, *cyber sextortion*, *social challenge*, *stalking*, atti persecutori, linguaggi d'odio e diffamazione a mezzo tecnologico. Comportamenti che esercitano vere e proprie sociopatie di rete e *antisocial digital behavior* che presuppongano un'analisi attenta a fattori di rischio e di protezione per il benessere digitale. Di tali reati sono più facilmente vittime donne, disabili, soggetti fragili a rischio di esclusione, già predisposti a condotte di rischio digitale, riconoscibili nell'area dell'isolamento e del ritiro sociale, delle ludopatie e delle sociopatie digitali.

Alla luce di tali considerazioni appare, dunque, utile sviluppare ricerca nell'area della "ecologia digitale umana" per un benessere tecnologico sostenibile, anche attraverso percorsi d'indagine mirata in questi "nuovi territori del rischio" a protezione di un benessere digitale¹⁵ che dovrebbe essere tutelato, particolarmente in riferimento alle potenziali vittime dei reati cui si è fatto riferimento in precedenza. Coerentemente alla richiamata prospettiva dell'ecologia digitale, risulta necessario valutare l'impatto delle tecnologie sui sistemi umani, soprattutto in termini psicologici, educativi, apprenditivi, in particolare su quei soggetti fragili più predisposti a subire l'impatto delle tecnologie e/o perché più sguarniti sul piano delle risorse cognitive ad esempio da deficit di *digital moral literacy*¹⁶.

3. Prospettive di ricerca nel campo del *Digital Wellbeing*

L'ambito di ricerca ha dunque l'ambizione non solo di realizzare una conoscenza approfondita del fenomeno legato al benessere digitale, ma anche di ampliarne la sensibilità culturale allo scopo di orientare le "policy di protezione digitale" all'interno di sistemi giuridici e normativi per meglio disciplinare un concetto di sicurezza digitale che vada oltre la necessaria protezione del dato informatico (*cyber-security*), ma che si spinga verso un sistema di protezione dei soggetti, soprattutto più fragili, in ottica di una *educational cyber-security* per un benessere pieno, complessivo, civile e responsabile.

La gamma di tali criticità e rischi si associa ai disagi che famiglie, giovani e genitori già esperiscono nello spazio reale della vita quotidiana e non si può non sottolineare che questa interazione permanente con l'ambiente digitale arriva in un momento storico ove già si sono registrati profondi cambiamenti nei rapporti familiari e nei modelli educativi intra ed extrafamiliari. La digitalizzazione, infatti, trova i genitori in condizione di

¹⁴ M.L. Iavarone, *Educare nei mutamenti. Sostenibilità didattica nelle transizioni tra fragilità e opportunità*, Milano, FrancoAngeli, 2022.

¹⁵ *Digital Wellbeing Global Report 2021*, https://sync.ittra.com/reports/SYNC_Global_digital_well-being_report_EN.pdf.

¹⁶ A. Lenhart, *Teens, Social Media & Technology Overview 2015*, <https://www.pewresearch.org/internet/2015/04/09/teens-social-media-technology-2015/>

maggior debolezza a imporre regole che non sono supportate dal contesto sociale circostante e, talvolta, neanche dalla scuola¹⁷. Per reagire a questa sorta di ineluttabilità della connessione permanente e non restare impotenti di fronte alle divergenze indicate, all'atomizzazione familiare che facilita l'assenza di uniformità di modelli educativi, all'estensione e radicamento delle scelte individuali e alla latitanza della politica, molte famiglie si stanno organizzando dal basso mettendo in campo strategie di alleanza per accompagnare i figli a un uso sano e responsabile della propria connessione personale, mediante la costituzione di una "Rete dei patti di comunità per l'educazione digitale" (www.pattidigitali.it).

Da qui, allora, la necessità di moltiplicare ed estendere un maggior impegno che parta dalle scienze sociali e raggiunga la scuola, le famiglie, le altre agenzie educative e le politiche per affrontare, approfondire e accompagnare i giovani nella gestione dei tempi di connessione e della selezione dei contenuti che la rete propone con il fine di promuovere il *Digital Wellbeing*.

¹⁷ Iavarone, *Educare nei mutamenti*, cit.

L'analisi pedagogica e i suoi oggetti al tempo dell'Intelligenza Artificiale

PIER CESARE RIVOLTELLA

Presidente della Società Italiana di Ricerca sull'Educazione Mediale

Professore ordinario di Didattica e pedagogia speciale – Alma Mater Studiorum Università di Bologna

Corresponding author: pier.rivoltella@unibo.it

Abstract. The aim of this paper is to reflect on university teaching today, in order to understand what is needed to build a university truly able to intercept contemporary needs. Starting from an analysis of the concept of innovation, we will discuss the actual cultural challenges faced by the university, in particular the issues of fragmentation and datafication. In the last part, some goals for designing a “contemporary” university will be suggested: interdisciplinarity, quality and attention to students.

Keywords. Higher Education – Faculty Development – Teaching and Learning – Innovation

In questo contributo mi colloco dal punto di vista della *Media Literacy*, ovvero di quell'ambito della ricerca e dell'intervento, tra (scienze della) comunicazione e (scienze della) educazione, che si è sempre occupato di come sviluppare pensiero critico e responsabilità nei soggetti in funzione della loro interazione con i media¹.

Lo strumento principe della *Media Literacy* (o meglio, della *Media Education* intesa come strategia di intervento formativo per sviluppare *Media Literacy*) è sempre stato proprio quello dell'analisi intesa come sguardo micro, rivolto alle forme testuali. L'analisi serve a identificare la struttura di un testo, a comprenderne il funzionamento. L'obiettivo è decostruire per smascherare. Una lunga tradizione di ricerca si può ricostruire al riguardo.

Sicuramente, in questa tradizione, va registrata la lezione del decostruzionismo, che consegna alla ricerca la consapevolezza che “leggere è riscrivere”: non si tratta solo di un'istanza etica² ma di una convocazione del lettore nel suo lavoro di cooperazione alla costruzione del senso³. Ma anche lo strutturalismo ha la sua importanza nel favorire l'importazione nello studio delle forme medialità di quanto era già stato utilizzato sui testi letterari: tappa fondamentale, in tal senso, è la pubblicazione nel 1957 di *Mithologies*⁴, in cui Roland Barthes produce le sue famose analisi di un incontro di wrestling, di uno spettacolo di strip-tease, di un piatto di steak & chips. L'analisi, poi, era già stata impiegata dalla teoria critica francofortese⁵ come strumento per l'esercizio del sospetto sulle

¹ P.C. Rivoltella, *Media Education. Idea, metodo, ricerca*, Brescia, ELS La Scuola, 2017.

² U. Eco, *I limiti dell'interpretazione*, Milano, Bompiani, 1990.

³ Id., *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*, Milano, Bompiani, 1979.

⁴ R. Barthes, *Miti d'oggi*, trad. it. Torino, Einaudi, 1994 (ed. orig. 1957).

⁵ M. Horkheimer, T.W. Adorno, *Dialettica dell'illuminismo*, trad. it. Torino, Einaudi, 1966 (ed. orig. 1947).

forme dell'industria culturale in funzione della possibilità per il soggetto di riscattarsi dalla posizione passiva di un individuo-massa destinato a pensare e comportarsi secondo il *mainstream* dominante nella cultura dei media. Lo stesso dispositivo si trova all'opera, a partire dagli anni Sessanta, nel ricorso alla psicanalisi come strumento di studio dei media di massa (come, ad esempio, sulle colonne della rivista «Screen»), o nella rilettura di Gramsci da parte dei *British Cultural Studies*, che porta Raymond Williams a fissare il suo modello *encoding-decoding* e a collocare al centro della riflessione i temi dell'egemonia e del rapporto tra media e potere.

1. Il testo visibile

Le condizioni per poter esercitare l'analisi intesa in questo senso sono due, entrambe contenute nel titolo di una raccolta di saggi di Colombo ed Eugeni: *Il testo visibile*⁶.

Il primo elemento è la visibilità. L'analisi si è potuta esercitare perché le forme medialità hanno sempre avuto carattere di visibilità. Si può sottoporre ad analisi ciò che si vede: vale per una pagina di giornale, per il cinema, per l'audiovisivo. È il visibile la prima condizione di possibilità per l'esercizio dell'analisi: si può analizzare quel che si vede. Al limite anche quello che non si vede, ma solo a partire da quello che invece è visibile. Penso alla categoria del non visibile che Marc Ferro⁷ mette a fuoco lavorando sulla cinematografia sovietica di regime degli anni Venti: anche quando l'ideologia sceglie di non mostrare qualcosa, di questo ci si può accorgere proprio nella misura in cui si osserva quel che invece rimane visibile.

Il secondo elemento è la testualità. Quel che si vede è il testo, semioticamente pensato come un'unità di marche semantiche sostenuta da un'intenzionalità comunicativa. Proprio i fili che compongono il testo (il latino *textus* dice di una trama di fili, di un tessuto) suggeriscono l'idea che l'analisi li possa individuare e disaggregare. Lo smontaggio del testo è proprio ciò che da sempre ne rende possibile l'intelligibilità: smontare per comprendere, per cogliere le ragioni soggiacenti. Ma anche smontare per capire il funzionamento, per intuire le ragioni di certe scelte di stile. Qui si coglie il nesso tra analisi e pensiero critico: proprio perché gli schermi dei media sono sporchi, non sono trasparenti, e cioè hanno un carattere costruito, ricorrere all'analisi significa individuare le ragioni di quel lavoro di costruzione e, quindi, creare consapevolezza e autonomia di giudizio⁸.

2. Plenitudine digitale

Nel suo ultimo libro, Jay David Bolter introduce la categoria della plenitudine digitale⁹. Con essa s'intende dire che la «condizione della cultura mediale oggi è caratterizzata dalla *plenitudine*: un universo di prodotti (siti web, videogiochi, blog, libri, film, pro-

⁶ F. Colombo, R. Eugeni, *Il testo visibile. Teoria, storia e modelli di analisi*, Roma, NIS, 1996.

⁷ M. Ferro, *Cinema e storia. Linee per una ricerca*, trad. it. Milano, Feltrinelli, 1980 (ed. orig. 1977).

⁸ L. Masterman, *Teaching about Television*, London, Macmillan Education, 1980.

⁹ J.D. Bolter, *Plenitudine digitale. Il declino delle culture d'élite e lo scenario contemporaneo dei media*, trad. it. Roma, Minimum Fax, 2020 (ed. orig. 2019).

grammi radio e televisivi, riviste eccetera) e pratiche (la realizzazione di tutti questi prodotti e il remixarli, condividerli e sottoporli a critica) talmente vasto, vario e dinamico da non risultare intelligibile come un tutto unico»¹⁰.

Per il nostro discorso (seguire Bolter nella sua analisi ci porterebbe lontano) è interessante fissare due caratteristiche della plenitudine digitale: la mediatizzazione e l'autorialità diffusa.

Il concetto di mediatizzazione¹¹ si riferisce al nuovo ecosistema dei media¹², caratterizzato dal protagonismo delle piattaforme, ovvero dalla cosiddetta quarta ondata dello sviluppo delle tecnologie di comunicazione. Dire che la comunicazione è mediatizzata è dire più del fatto che essa sia mediata. Significa riconoscere che i media sono migrati dentro le nostre vite¹³ rendendole *onlife*¹⁴: i media vanno scomparendo (e in larga parte sono già scomparsi) in quanto dispositivi a se stanti¹⁵ per impossessarsi degli oggetti di consumo rendendoli smart: è la cosiddetta *Internet delle Cose*, responsabile del protagonismo dei dati e degli algoritmi¹⁶, con cui si può dire che il computer sia diventato davvero invisibile¹⁷ e la rivoluzione informatica si sia definitivamente compiuta¹⁸.

L'autorialità diffusa è invece legata alla trasformazione prodotta dall'avvento del Web 2.0, dalla presenza sempre più pervasiva dei media digitali, dai social. La comunicazione si disintermedia¹⁹, ovvero non c'è più bisogno di un mediatore (come lo sono stati gli editori, o le televisioni) per consentire ai soggetti di accedere allo spazio pubblico. L'accesso è garantito dal possesso del dispositivo e di una connessione. Questo rende chiunque un autore: consente a tutti di pubblicare il risultato del proprio lavoro, di intervenire sul lavoro altrui remixando o commentando. Il risultato (ed è l'obiettivo dell'analisi di Bolter) è l'annullamento della distinzione tra cultura alta e bassa, la fine della cultura d'élite, il generarsi di un'infinità di microcomunità attorno a uno stile, a una pratica, a un tipo di produzione.

3. Ripensare la *Media Literacy*

Mediatizzazione e autorialità diffusa portano in primo piano due istanze di discontinuità forte rispetto alla storia precedente dei media e delle tecnologie di comunicazione.

La prima (dovuta all'autorialità diffusa) è il numero enorme di produzioni che sembrano rendere impossibile l'analisi culturale: se nella "prima" industria culturale i prodot-

¹⁰ *Ibid.*, p. 346.

¹¹ T. Giltin, *Sommersi dai media. Come il torrente delle immagini e dei suoni invade le nostre vite*, trad. it. Milano, ETAS, 2003 (ed. orig. 2002).

¹² F. Colombo, *Ecologia dei media. Manifesto per una comunicazione gentile*, Milano, Vita e pensiero, 2020.

¹³ D. Bell, *An Introduction to Cybercultures*, London, Routledge, 2002.

¹⁴ L. Floridi, *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*, trad. it. Milano, Cortina, 2017 (ed. orig. 2014).

¹⁵ R. Eugeni, *La condizione postmediale. Media, linguaggi e narrazioni*, Brescia, La Scuola, 2015.

¹⁶ *Id.*, *Capitale algoritmico. Cinque dispositivi postmediali (più uno)*, Brescia, Scholé, 2021.

¹⁷ D.A. Norman, *Il computer invisibile. La tecnologia migliore è quella che non si vede*, trad. it. Milano, Apogeo, 2005 (ed. orig. 1998).

¹⁸ M.L. Dertouzos, *La rivoluzione incompiuta. Manifesto per una tecnologia antropocentrica*, trad. it. Milano, Apogeo, 2002 (ed. orig. 2001).

¹⁹ J.-L. Myssika, *La fine della televisione*, trad. it. Milano, Lupetti, 2007 (ed. orig. 2006).

ti culturali erano sì numerosi ma circoscritti nel numero dato che l'iscrizione autoriale era riconosciuta a un numero limitato di soggetti, oggi, nella "seconda" industria culturale, tutti siamo autori con la conseguenza che il numero delle produzioni culturali è del tutto incontrollabile²⁰. Come produrre una rappresentazione adeguata di cos'è la cultura?

La seconda istanza (riconducibile alla mediatizzazione) ha invece a che fare con la realtà dei dati e degli algoritmi. Qualsiasi nostra attività è tracciata: succede quando passiamo davanti a una telecamera, preleviamo dei contanti a un bancomat, ci spostiamo e il nostro smartphone consente la nostra geolocalizzazione, navighiamo in internet, telefoniamo, spediamo una e-mail, entriamo in una piattaforma, facciamo sport e la fitband che teniamo al polso rileva i nostri valori biometrici. I dati e gli algoritmi che li usano per fare previsioni sul nostro comportamento non si vedono e non hanno forma testuale. Come sottoporli ad analisi per conservare la nostra libertà e autonomia di pensiero?

Come si capisce la sfida è di andare oltre la discorsivizzazione diffusa che ancora limita il lavoro media-educativo al controllo dei dispositivi (a che età il primo cellulare? Quanto tempo i nostri figli possono videogiocare in una giornata?). Occorre avere il coraggio di cogliere sullo sfondo un'immagine più larga (*Bigger Picture*)²¹. Due a questo riguardo sono le ipotesi di lavoro.

4. Analitica culturale e conversazione artificiale

Una prima ipotesi di lavoro è quella dell'analitica culturale, ovvero ricorrere agli algoritmi per patternizzare e visualizzare²². La specificità degli algoritmi è di lavorare su un numero enorme di dati grazie alla potenza di calcolo del computer. Alex Pentland²³ ha già fatto osservare, da questo punto di vista, come essi spingano a ridefinire il senso stesso della ricerca quantitativa poiché consentono di considerare un intero universo di occorrenze senza più nemmeno richiedere un campionamento, come invece è sempre accaduto alla ricerca quantitativa. Su questa enorme massa di dati gli algoritmi consentono di svolgere diverse operazioni: patternizzare, visualizzare, predire. Un pattern è una regolarità, uno schema, un'organizzazione ricorrente: patternizzare significa mappare, cogliere delle tendenze, comprendere la logica di sviluppo di un fenomeno culturale. Questo spiega la differenza della visualizzazione resa possibile dagli algoritmi rispetto ai sistemi di visualizzazione del passato: quando visualizzo in torte o istogrammi il trattamento statistico dei dati contenuti in un database, le correlazioni sono già state trovate e mi limito a farle vedere; invece la visualizzazione, nel caso degli algoritmi, non si limita a far vedere, ma consente di scoprire, ha un valore euristico, proprio perché coglie dei pattern laddove l'occhio umano da solo non arriverebbe. E chiaramente tutto questo consente di fare previsioni. Ora, si tratta di importare tutto questo – finora sfruttato dal mercato – nell'analisi culturale.

La seconda ipotesi di lavoro individua nella conversazione il nuovo spazio per l'esercizio del pensiero critico. Negli anni Ottanta la semiotica testuale aveva introdotto il modello

²⁰ L. Manovich, *Cultural Analytics. L'analisi computazionale della cultura*, trad. it. Milano, Cortina, 2023 (ed. orig. 2020).

²¹ D. Buckingham, *The Media Education Manifesto*, London, Polity Press, 2019.

²² Manovich, *Cultural Analytics*, cit.

²³ A. Pentland, *Fisica sociale. Come si propagano le buone idee*, trad. it. Milano, EGEA, 2015 (ed. orig. 2014).

della conversazione testuale²⁴ immaginando che all'interno del testo fosse allestita una vera e propria conversazione tra le due istanze simboliche del soggetto enunciatore e del soggetto enunciatario. Questa conversazione avveniva non tra persone in carne e ossa, ma tra istanze simboliche interne al testo: la prima suggeriva alla seconda delle mosse da fare, la seconda predisponeva in tal senso i percorsi della lettura. Quel modello, nel caso dei sistemi di Intelligenza Artificiale Generativa come *Chat GPT* o *Bard*, si ripropone con due differenze sostanziali: 1) la conversazione (che potremmo chiamare artificiale) non è contenuta nel testo, ma si produce in tempo reale proprio mentre il testo della conversazione viene creato; 2) la conversazione non è intrattenuta da due istanze simboliche interne al testo, ma dall'Intelligenza Artificiale da una parte e dal suo utilizzatore in carne e ossa dall'altra. La risposta del sistema dipende dal prompting. Il livello di risposta che si può ottenere dall'Intelligenza Artificiale è strettamente collegato ai modi dell'interazione che l'utente intrattiene con essa. Dall'utente dipende se accontentarsi della prima risposta, se e come rilanciare, se e come mettere in dubbio l'attendibilità delle risposte ottenute. Imparare a conversare con l'Intelligenza Artificiale diviene così una competenza analoga a quella dell'analisi dei testi nella *Media Literacy* tradizionalmente intesa: alla comunicazione artificiale della macchina²⁵ risponde la conversazione artificiale dell'attore umano. Si apre qui il nuovo spazio di esercizio del pensiero critico.

Saper conversare con l'Intelligenza Artificiale è una delle nuove competenze richieste dai nuovi alfabeti²⁶, parte di una più articolata competenza che riguarda la cooperazione tra uomo e macchina in generale. Non si tratta solo di una questione metodologica. Una pedagogia della cooperazione con le macchine è anche una pedagogia che vince la tentazione di difendersi dal rischio della spersonalizzazione e dallo spettro della singolarità, per guardare positivamente alle opportunità che questa stagione di sviluppo della tecnologia può aprire proprio nella direzione di una più decisa riappropriazione dell'umano.

Ho deciso di rimanere aderente al titolo del seminario da cui origina questo numero di rivista e così, invece di parlare delle prospettive di ricerca della SIREM, sono entrato nel merito del problema dell'analisi e dei suoi oggetti, guardandolo dal punto di vista della ricerca sulla *Media Literacy*. La SIREM (Società Italiana di Ricerca sull'Educazione Mediale) fin dalla sua fondazione nel 2007 non si caratterizza come società scientifica solo di area pedagogica. Tra i fondatori c'erano pedagogisti, ma anche sociologi, psicologi, comunicazionisti. Questa interdisciplinarietà strutturale ben si spiega considerando che i media e la comunicazione sono oggetti complessi che richiedono uno sguardo altrettanto complesso per poter essere indagati. La stessa trasversalità disciplinare caratterizza la pubblicazione della rivista della società scientifica, «REM. Research on Education and Media». Oggi la SIREM conta circa 250 iscritti e organizza ogni anno un convegno a tema e una summer school rivolta a giovani ricercatori. Annualmente la società scientifica riconosce altresì tre awards: Giovani ricercatori, Best paper, Migliore monografia.

²⁴ G. Bettetini, *La conversazione audiovisiva. Problemi dell'enunciazione filmica e televisiva*, Milano, Bompiani, 1984.

²⁵ E. Esposito, *Comunicazione artificiale. Come gli algoritmi producono intelligenza sociale*, Milano, EGEA, 2022; N. Luhmann, *Che cos'è la comunicazione?*, trad. it. Milano-Udine, Mimesis, 2018 (ed. orig. 2018).

²⁶ P.C. Rivoltella, *Nuovi alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediale*, Brescia, Scholé, 2020.

Questioni teoriche e prospettive di ricerca in pedagogia speciale: accomodamento, accessibilità, fruibilità, desiderio, autonomia e orientamento

ROBERTO DAINESE

Professore ordinario di Didattica e pedagogia speciale – Alma Mater Studiorum Università di Bologna

Corresponding author: roberto.dainese@unibo.it

Abstract. It seems appropriate to link the term accessibility back to the right of all people to access the opportunities promoted in/by contexts that should arise from universal perspectives, the only ones capable of predisposing accessibility by overcoming separations and categorizations. The intersection of relevant concepts – accomodation, accessibility, usability, desire, autonomy and orientation – can give direction and meaning to research in school contexts by aiming to investigate practices and by generating a reflection aimed at understanding the change that those same practices promote on everyone's learning.

Keywords. Special education – Inclusion – Universal design for learning

1. Diversità e accomodamento

La riflessione nell'ambito della pedagogia speciale¹ non può assumere in sé, come opportuna, l'idea che esistano condizioni ordinarie da cui, inevitabilmente, far emergere altre condizioni ritenute, invece, straordinarie. Gardou ci mette in guardia: «Occorre abbandonare la forma di pensiero dualista, per accedere a un concetto ibrido, che vede nella diversità non l'accostamento dei contrari, ma la coesistenza della molteplicità, l'infinità degli aspetti della vita e l'abbondanza delle sue forme. Tale pensiero riconosce l'instabilità e l'incoerenza come immanenti all'essere umano»².

L'accostamento di due contrari rischia di confondere il significato da attribuire alla parola diversità e, di conseguenza, spinge poi a ritenere opportuna l'idea di un mondo destinato per una sola delle due parti – i più – e questo mondo, per essere, semmai, anche a disposizione degli altri viene accomodato grazie a concessioni che i più destinano, concedono alla minoranza. Un *accomodamento*, necessario ma limitante, perché presuppone che i contesti siano pensati per alcuni e accomodati, adattati per altri.

¹ In letteratura sono presenti molti studi e ricerche di studiosi e studiose della Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPES) sui temi affrontati in questo sintetico contributo. La SIPES, fondata nel giugno del 2008 a Bologna, come si legge sul sito dedicato, è «costituita da docenti universitari di ruolo (ricercatori, associati, ordinari ed emeriti) delle università statali e non statali italiane e straniere, impegnati in attività di studio e di ricerca nel campo della pedagogia speciale».

² Ch. Gardou, *Diversità, vulnerabilità e handicap. Per una nuova cultura della disabilità*, trad. it. Trento, Erickson, 2006 (ed. orig. 2005), p. 22.

Non vi è dubbio che il termine *accomodamento* possa assumere un significato ampio ed esteso ispirato alla tutela dei diritti delle persone, ma non è abbastanza.

La Corte suprema canadese fece ricorso al principio di accomodamento per risolvere i principali casi di discriminazione fondata su motivi di ordine religioso; in molte sentenze la Corte suprema adottò decisioni sulla base di un *accomodating approach*. Per esempio, ai membri delle minoranze religiose venne riconosciuto il diritto a un giorno di riposo settimanale, diverso da quello degli altri lavoratori, imponendo appunto ai datori di lavoro un *duty of accommodation*.

L'art. 2 della Convenzione ONU (2006) sul diritto delle persone con disabilità richiama la Carta dei diritti e delle libertà canadese e recita come riportato di seguito:

per “accomodamento ragionevole” si intendono le modifiche e gli adattamenti necessari ed appropriati che non impongano un onere sproporzionato o eccessivo adottati, ove ve ne sia necessità in casi particolari, per garantire alle persone con disabilità il godimento e l'esercizio, su base di uguaglianza con gli altri, di tutti i diritti umani e delle libertà fondamentali.

Quindi, se da una parte l'*accomodamento ragionevole*, che richiama l'insieme delle modifiche e degli adattamenti necessari e utili, garantisce alle persone con disabilità il godimento e l'esercizio dei diritti umani e delle libertà fondamentali sulla base di un principio di uguaglianza, dall'altra – ordinariamente – non bisognerebbe prevedere soluzioni speciali per le persone con disabilità, ma si dovrebbe aspirare a soluzioni standard, universali.

2. Accessibilità, fruibilità e universalità

La Convenzione delle Nazioni Unite ha diffuso la prospettiva della “progettazione universale”, non limitata all'individuazione di una norma rivolta alla tutela dei bisogni e delle richieste di una categoria “svantaggiata” di persone, ma in sintonia, invece, con una visione dell'*accessibilità* intesa come diritto d'interesse universale. Si supera cioè, come recita l'art. 2 della Convenzione di seguito riportato, l'idea di una “progettazione accessibile” o di una “progettazione per alcuni”, in modo da prospettare un passaggio graduale dall'*accomodamento straordinario*, citato nel paragrafo precedente, a una *progettazione universale*:

per “progettazione universale” si intende la progettazione di prodotti, strutture, programmi e servizi utilizzabili da tutte le persone, nella misura più estesa possibile, senza il bisogno di adattamenti o di progettazioni specializzate. La “progettazione universale” non esclude dispositivi di sostegno per particolari gruppi di persone con disabilità ove siano necessari.

In ambito pedagogico, è significativo l'approccio inclusivo sottostante al principio della *progettazione universale*: si tratta, infatti, di superare – come già detto sopra – la logica della soluzione dedicata alla persona con disabilità e dell'adattamento dell'esistente, per prospettare sistemi e metodi che rendano accessibili e fruibili, al maggior numero possibile di persone, prodotti, contesti e servizi, ponendo notevoli novità in più campi e ambienti. In ambito educativo, per esempio, è richiesta un'azione di riformulazione dei contesti di apprendimento.

Oggi la prospettiva della *progettazione universale* appare ancora lontana e non raggiunge tutti gli aspetti dell'accessibilità complessiva dell'ambiente di vita e di lavoro della persona con disabilità.

Quanto fin qui argomentato modifica la prospettiva a cui ci rimanda, quasi esclusivamente, il concetto di accessibilità che lo circoscrive, riducendone il valore alla sola possibilità per le persone di raggiungere i contesti. Si tratta di una ridotta opportunità perché è ancora poco ipotizzare che le persone possano "entrare" nei contesti mentre è più forte l'idea che chiunque possa, piuttosto, poter intervenire nei contesti stessi, contribuendo a portare novità, specificità e, addirittura, miglioramenti per tutte le persone che li abitano.

Questo richiede uno sforzo importante sul piano culturale, perché ci obbliga a dover credere che la persona con disabilità quando è nei contesti possa, con il suo contributo, promuovere vantaggi per tutti e tutte.

Quindi è limitante interpretare l'accessibilità solo come spinta idonea a pareggiare i conti con il diritto di accesso ai luoghi per preferire, piuttosto, il bilanciamento con il diritto a *fruire* delle opportunità che i contesti possono offrire nel momento in cui si è, in essi, parte attiva.

I contesti cambiano quando vi è un tentativo di concepirli anche come luoghi di opportunità per le persone che tendenzialmente, invece, sono escluse; quei cambiamenti migliorano, di conseguenza, i contesti stessi per tutte le persone.

3. Desiderio e autonomia

Quando si realizza una visione delle possibilità in una prospettiva universale, si contribuisce, inevitabilmente, a definire inattese e più allargate prospettive anche per altri destinatari nemmeno considerati, pensati. In questo si realizza il richiamo al diritto, di tutte le persone, a essere, ovunque, attese e, quindi, *desiderate*.

Un desiderio di accoglienza proveniente dall'esterno che si indirizza verso le persone con disabilità ha, per queste persone, un peso decisivo perché realizza, potenzia o implementa la percezione che l'altro ha di sé come persona voluta, attesa dagli altri e, quindi, desiderata.

Inoltre, se nei contesti il *desiderio* per l'altro – che ha una disabilità – si esprime solo attraverso la cura dei suoi limiti, si rischia di frenare la ricerca di possibilità, di tragitti probabilmente possibili che rimangono celati, nascosti, irrealizzati.

I contesti, compreso quello scolastico, dovrebbero accogliere per alimentare e implementare le aspirazioni e le prospettive future di tutte le persone che li vivono, ma è necessario che chiunque, in quei contesti, pensi a quelle persone in un tempo che va oltre il presente, che le immagina nel futuro, ipotizzando, precocemente e con fiducia, traguardi possibili.

Il rischio è, invece, quando si è chiamati, a vario titolo, a sostenere la crescita di una persona con disabilità, di assumere un atteggiamento manipolativo, imprigionando l'altro e impedendogli di dirigersi autonomamente su prospettive che potrebbero apparire impossibili, mentre potrebbero, invece, portare a mete assolutamente sostenibili e realisticamente realizzabili.

Tutto questo richiede, però, che la persona con disabilità debba essere preparata ad assumere per sé posture autonome e responsabili; un agire libero nei contesti richiede autonomia e responsabilità così come ci ha indicato Freire: «Temono la libertà perché

non si sentono capaci di correre il rischio di assumerla. [...] Finché sono influenzati dalla paura della libertà, si rifiutano di rivolgersi ad altri e di ascoltarne l'appello, preferendo essere "aggregati" piuttosto che compagni in una convivenza autentica; preferiscono l'adattamento a cui li obbliga la loro non-libertà a una comunione creatrice, alla quale la libertà porta l'uomo, anche quando essa è solo ricerca»³.

4. Orientamento e scuola

L'obiettivo prioritario degli insegnanti dovrebbe essere quello di permettere a tutti gli alunni e a tutte le alunne di potersi avventurare autonomamente negli apprendimenti, facendo sperimentare loro, il prima possibile, l'imparare in autonomia, per percepire tutta la propria efficacia e tutta la propria determinazione per poter accompagnare, gradualmente, le proprie scelte e quindi orientar-si.

Lent, Brown e Hackett hanno declinato i fattori personali ed extra-personali che possono favorire o limitare l'*orientamento*: l'autoefficacia, le aspettative di risultato, gli interessi, gli obiettivi, gli aspetti contestuali intesi come supporti o barriere⁴.

Nel contesto scolastico l'orientamento assume un valore permanente, costante, graduale, lento nella vita delle persone e, per questo, deve rientrare in una prospettiva progettuale che favorisca, fin dalla scuola dell'infanzia, una graduale presa di coscienza di sé, delle proprie caratteristiche e che si realizza attraverso l'esperienza formativa. L'uso delle discipline è finalizzato alla costruzione e al potenziamento delle competenze riferite all'orientamento: l'esperienza di apprendimento è utile anche a nutrire alunni e alunne di competenze che spenderanno nella loro azione di orientamento.

È indispensabile sviluppare un pensiero che sappia accompagnare, che possa diventare metodo per orientare e orientarsi, potenziando le competenze orientative, sfruttando i contenuti disciplinari perché diventino gli ambiti entro cui costruire le traiettorie che alimentano l'autodeterminazione; tutti gli alunni e tutte le alunne dovrebbero usare l'esperienza di apprendimento, naturalmente, per imparare e, anche, per capirsi. Nessuno dovrebbe *imparare solo per imparare*.

5. Ricerca

Quanto argomentato intreccia concetti rilevanti – accomodamento, accessibilità, fruibilità, desiderio, autonomia e orientamento – che possono indirizzare e dare senso all'azione di *ricerca* nei contesti scolastici, puntando a indagare le pratiche con lo scopo, però, di concentrare la riflessione scientifica sul cambiamento che esse sono in grado di promuovere, evitando di indagare pratiche sulla base di dichiarazioni (quello che l'insegnante solo dichiara di voler fare e che ritiene di valore) per soffermarsi, invece, su quanto ciò che si è effettivamente realizzato ha agito sui processi di apprendimento, migliorandoli: «la ricerca dovrebbe fornire a insegnanti, educatori e decisori politici indicazioni chiare (e immediatamente applicabili) sull'efficacia, ad esempio, di tecniche didattiche e

³ P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, trad. it. Torino, Edizioni Gruppo Abele, 2002 (ed. orig. 1968), p. 33.

⁴ R.W. Lent, S.D. Brown, G. Hackett, *Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance*, in «Journal of Vocational Behavior», 45 (1994), 1, pp. 79-122.

programmi di rinnovamento dei sistemi di istruzione, in altre parole sul “che cosa funziona” (*what works*) e “in quali circostanze” (*under what circumstances*)»⁵.

Il Centro interuniversitario CRESPI⁶ promuove l'intreccio tra le azioni di ricerca e la formazione (la ricerca-formazione) promuovendo una ricerca empirica idonea a sostenere la professionalità degli insegnanti e degli operatori educativi in un quadro di collaborazione interistituzionale.

La Ricerca-Formazione è una ricerca diretta ad attivare le risorse del contesto che: mette in atto procedure di ricerca mirate alla costruzione della consapevolezza dei partecipanti; è volta alla costruzione della professionalità insegnante; concepisce il ricercatore principalmente come formatore e facilitatore⁷.

L'intreccio dei concetti qui sinteticamente esplicitati apre a una rigenerazione del valore da attribuire alla parola *inclusione*: il superamento di dinamiche, anche concettuali, che prevedono l'inclusione come una concessione di opportunità che alcuni offrono ad altri. È più opportuno nutrire la speranza che si potrà fare a meno dell'inclusione mentre siamo obbligati a promuoverla perché vorrà dire che si saranno prese, precocemente e diffusamente, posture più universali.

⁵ G. Vivanet, *Che cos'è l'Evidence Based Education*, Roma, Carocci, 2014, p. 34.

⁶ Al Centro di ricerca interuniversitario partecipano le Università di Bolzano, Bologna, Cagliari, Firenze, Lumsa, Milano Bicocca, Modena e Reggio Emilia, Parma, Pavia, Perugia, Roma Tre, Sapienza e Verona (<https://site.unibo.it/crespi/it>, ultima consultazione 12 luglio 2023).

⁷ E. Nigris, *L'evoluzione della ricerca pedagogico-didattica fra teoria e pratica. Quali i ruoli e quali i compiti di ricercatori e insegnanti nella Ricerca-Formazione*, in G. Asquini (a cura di), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, Milano, FrancoAngeli, 2018, p. 37.

La Società Italiana di Educazione Motoria e Sportiva: neurodidattica e ricerca nelle scienze motorie

FRANCESCO CASOLO

Vicepresidente della Società Italiana di Educazione Motoria e Sportiva

Professore ordinario di Metodi e didattiche delle attività motorie – Università Cattolica del Sacro Cuore

Corresponding author: francesco.casolo@unicatt.it

Abstract. The SIEMeS (Società Italiana di Educazione Motoria e Sportiva) is a pedagogical scientific society born in 2015. The purpose of the Society is to promote, coordinate and encourage scientific research in the field of physical and sport education, with special regard to the development and teaching of theories, techniques and methodologies for physical and sport education. The most important field of research developed by the SIEMeS concerns the neurodidactics of motor activities, which represents a well-defined and promising area within physical training and sport sciences; nowadays, neurodidactics allows us to use scientific evidences regarding the functioning of the brain in order to optimize the traditional teaching-learning process. The main areas of research developed by the scientific Society concern: embodied and situational learning, motor activities and enjoyment, the role of information technologies in teaching, new perspectives for the development of open skills oriented towards self-efficacy and self-esteem, and the use of practice variability in teaching.

Keywords. Sport education – Neurodidactics – Embodied learning – Enjoyment – Variability in teaching practice

1. La SIEMeS e i suoi settori scientifico-disciplinari

La SIEMeS (Società Italiana di Educazione Motoria e Sportiva) è una società scientifica di ambito pedagogico nata nel 2015.

La Società ha lo scopo di promuovere, coordinare e incentivare la ricerca scientifica nel campo dell'educazione motoria e sportiva, con particolare riferimento:

- a) allo sviluppo e all'insegnamento di teorie, tecniche e metodi per l'educazione motoria, fisica e sportiva, sia generali che relativi a gruppi con bisogni speciali o a specifiche classi di età;
- b) ai sistemi e ai processi educativo-formativi, di orientamento e valutazione delle attività motorie e sportive, incluse le moderne tecnologie in grado di supportarle;
- c) alla ricaduta delle attività motorie e sportive sugli stili di vita e sul benessere psico-fisico, considerandone, inoltre, le potenzialità di prevenzione ai diversi livelli e le implicazioni salutistiche, con particolare riferimento all'attività fisica adattata¹.

¹ Statuto scaricabile al seguente link: <https://www.siemes.it/siemes/chi-siamo.html>.

Nel perseguimento di queste finalità, «la Società favorisce la collaborazione e lo scambio di esperienze tra docenti, ricercatori ed esperti, tra Università, Scuola, Istituti nazionali e internazionali di ricerca nel settore, altre Società scientifiche di ambito, Enti e Associazioni di promozione della pratica motoria e sportiva»². La SIEMeS, affiliata alla SIPED (Società Italiana di Pedagogia), «organizza, promuove e sostiene seminari di studi, stage di ricerca, corsi, convegni, pubblicazioni e quant'altro risultati utili allo sviluppo, alla crescita e alla diffusione delle competenze scientifiche nell'ambito dell'educazione fisica e sportiva e, più in generale, della cultura del movimento»³. Inoltre, collabora con la SISMES (Società Italiana delle Scienze Motorie e Sportive) con l'intento di affiancare all'ambito bio-medico la didattica e la ricerca di ambito educativo nelle scienze motorie e sportive. I settori scientifico-disciplinari di cui si occupa sono due e sono denominati M-Edf/01 (Metodi e didattiche delle discipline motorie) e M-Edf/02 (Metodi e didattiche delle discipline sportive). Le declaratorie di questi due settori esplicano in modo inequivocabile gli ambiti della didattica e della ricerca nelle scienze motorie attuali.

- M-Edf/01 *Metodi e didattiche delle attività motorie*. Il settore, riferibile a quello denominato "Scienze dell'attività motorie" istituito dal decreto legislativo 8 maggio 1998 n. 178, si occupa dello sviluppo e dell'insegnamento di teorie, tecniche e metodi per l'educazione fisica e motoria generali o rivolte a particolari gruppi o classi di età.
- M-Edf/02 *Metodi e didattiche delle attività sportive*. Il settore, riferibile a quello denominato "Scienze delle discipline sportive" istituito dal decreto legislativo 8 maggio 1998 n. 178, si occupa dello sviluppo di teorie, tecniche e metodi per l'allenamento e per la pratica delle differenti attività sportive e delle valutazioni dei rendimenti e delle attitudini atletiche⁴.

2. Neuroscienze e attività motorie

Gli studi e le ricerche di ambito motorio-sportivo degli ultimi cinquant'anni sono stati supportati dalle evidenze scientifiche derivanti dalle neuroscienze, che si sono occupate di studiare la struttura, il funzionamento, lo sviluppo, la biochimica, la fisiologia del sistema nervoso centrale e periferico⁵. Tali evidenze, indispensabili per una nuova didattica del movimento, hanno dapprima affermato e poi definitivamente sancito l'importanza della dimensione corporea nei meccanismi di apprendimento non solo motorio ma anche cognitivo⁶. Le tre evidenze più importanti per una rivisitazione dell'educazione motoria sono, nell'ordine:

1. l'uomo è nato per muoversi in quanto possiede una dotazione anatomica che non può essere concepita per un corpo statico. L'Organizzazione Mondiale del-

² *Ibidem*.

³ *Ibidem*.

⁴ Declaratorie dei Settori Scientifico-Disciplinari concorsuali ai sensi dell'all. B del decreto ministeriale 4 ottobre 2000, pubblicato in «Gazzetta ufficiale», 24 ottobre 2000, n. 249, suppl. ordinario n. 175.

⁵ Si vedano i *Book of Abstracts* dei Congressi organizzati dall'European College of Sport Science (ECSS) negli anni 2012, 2013 e 2014.

⁶ A.R. Damasio, *Emozione e coscienza*, Milano, Adelphi, 2000; C. Perth, *Molecole di emozioni. Il perché delle emozioni che proviamo*, trad. it. Milano, Il Corbaccio, 2000 (ed. orig. 1997); A.H. Maslow, *Motivazione e personalità*, trad. it. Roma, Armando, 1992 (ed. orig. 1954).

la Sanità ha ribadito più volte che una quantità di movimento costante e abituaria, quantificabile in almeno 30 minuti al giorno, contribuisce al mantenimento dello stato di salute e di benessere, ci fa crescere sani sia fisicamente sia cognitivamente, riduce e previene l'insorgenza di malattie non trasmissibili e gli stati tumorali;

2. il sistema senso-motorio non è solo esecutivo, ma è a tutti gli effetti parte del sistema cognitivo. I compiti di tale sistema non sono solo quelli di comandare, controllare e gestire l'esecuzione dei movimenti in risposta agli stimoli sensoriali, ma soprattutto quelli di interagire con l'ambiente attraverso funzioni strutturate. Tale sistema non opera per singole azioni, ma per funzioni e scopi orientati alla risoluzione di problemi posti dall'ambiente. Fin dalla nascita il sistema senso-motorio e la produzione di esperienze motorie sono alla base della conoscenza e della strutturazione neuronale cerebrale⁷. Nel corso dello sviluppo evolutivo il bambino impara attraverso il fare, l'agire e il muoversi, che di fatto costituiscono i modi con cui impariamo in prima persona a rapportarci con l'ambiente, a strutturare lo spazio e il tempo, a inibirci e ad autocontrollarci⁸;
3. l'agire non giustifica solo la plasticità cerebrale, ma è alla base delle relazioni con gli altri per l'attivazione dei processi di comunicazione e di inclusione. Il sistema motorio-cognitivo viene implementato dall'interazione efficace con l'ambiente, che nell'uomo, come per tutti gli altri animali, avviene attraverso il movimento. Ogni azione, dapprima appresa e successivamente memorizzata e automatizzata, comporta una modifica degli spazi e dell'organizzazione della corteccia cerebrale. La Risonanza Magnetica Funzionale ci ha permesso di dimostrare l'esistenza dell'attivazione di questa sostanza cerebrale. Nel bambino la plasticità è maggiore e questo spiega la grande capacità di apprendimento e in particolare lo sviluppo del linguaggio (che è un saper fare principalmente motorio). In uno studio del 2005, Hillman e i suoi collaboratori hanno incrociato i dati raccolti tra quattro coorti differenti (bambini con basso livello di fitness, bambini con alto livello di fitness, adulti con basso livello di fitness, adulti con alto livello di fitness) andando a dimostrare come i bambini con alto livello di fitness abbiano una marcata e maggiore ampiezza di mobilitazione di risorse cerebrali. In sintesi, la plasticità cerebrale è influenzata dalle esperienze motorie e lo è in misura maggiore in età evolutiva⁹.

⁷ J. Le Doux, *Il cervello emotivo. Alle origini delle emozioni*, trad. it. Milano, Baldini e Castoldi, 1998 (ed. orig. 1996); F. Casolo, S. Melica, *Il corpo che parla. Comunicazione ed espressività nel movimento umano*, Milano, Vita e pensiero, 2005.

⁸ G. Rizzolatti, C. Sinigaglia, *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Milano, Cortina, 2006; L. Fogassi et al., *Coding of Peripersonal Space in Inferior Premotor Cortex (Area F4)*, in «*Journal of Neurophysiology*», 76 (1996), 1, pp. 141-157; Id. et al., *Parietal Lobe: from Action Organization to Intention Understanding*, in «*Science*», 302, 2005, pp. 662-667.

⁹ C.H. Hillman et al (2005), *Aerobic Fitness and Neurocognitive Functions in Healthy Preadolescent Adult*, in «*Medicine and Science in Sports and Exercise*», 37 (2005), 11, pp. 1967-1974. Inoltre, Id. et al. *Physical Activity and Cognitive Function in a Cross-Section of Younger and Older Community-Dwelling Individuals*, in «*Health Psychology*», 25 (2006), 6, pp. 678-687.

4. Verso una neurodidattica delle attività motorio-sportive

Il principale filone di ricerca che la SIEMeS ha sviluppato riguarda la neurodidattica delle attività motorie e sportive che, a nostro modo di vedere, è un ambito di studio delle neuroscienze cognitive che consente di applicare alla didattica tradizionale le scoperte derivanti dalle evidenze scientifiche sul funzionamento del nostro cervello e della nostra intelligenza¹⁰. Questo approccio nella pratica didattica permette di proporre strategie integrative e interdisciplinari nel processo d'insegnamento-apprendimento. Il suo assunto principale è che un insegnamento efficace non può prescindere dalle conoscenze dei processi cerebrali coinvolti nell'apprendimento (memoria, emozioni, attenzione, corporeità e motivazione), del cervello visivo (la funzione dello schema e delle immagini per l'apprendimento), dei neuroni specchio e delle dinamiche dell'azione¹¹. Uno dei capisaldi della neurodidattica è il coinvolgimento del sistema percezione-azione che viene attivato quando le esperienze di apprendimento coinvolgono la corporeità e la motricità. Le attività motorio-sportive si collocano in questa forma di didattica innovativa e possono essere utilizzate anche per efficaci pause attive. Tali pause sono un esempio di *spaced learning* o di apprendimento intervallato così utile al nostro sistema cerebrale¹². L'incontro tra le esigenze di apprendimento del sistema scuola e la ricerca neuroscientifica sta caratterizzando gli studi di neurodidattica e di neuroeducazione che riguardano il cervello del docente (*teaching brain*) e dello studente (*learning brain*). Mentre i primi s'incentrano sull'uso della corporeità e della voce del docente, sul dispendio energetico e sul livello di stress, i secondi vanno a sottolineare l'importanza del coinvolgimento emotivo, dell'imitazione, della ripetizione e del *problem solving* in tutti i processi di apprendimento.

Le domande che sorgono in riferimento allo stato della didattica nella scuola di oggi sono sostanzialmente tre:

1. nella scuola di oggi la gran parte degli apprendimenti viene fatta derivare da concetti teorici o astratti e non è esperienziale. La teoria precede quasi sempre la pratica e la lezione teorica viene ancora preferita alla pratica laboratoriale: perché?
2. perché ci ostiniamo a reiterare, anche dopo molti anni di insegnamento e di professione docente, una didattica "omologante", ripetitiva, unica e uguale per tutti?
3. perché manca un intervento sistematico di educazione al movimento nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria?

Accanto alle tradizionali forme di didattica è necessario sviluppare metodologie che possano includere forme di approccio al sapere maggiormente attrattive, induttive e incorporate. Il termine *embodied* oggi largamente utilizzato nel contesto della didattica generale sta a significare che non vi può essere un apprendimento completo da parte dell'allievo se quest'ultimo non viene coinvolto *in toto*. Molte discipline teoriche potrebbero essere insegnate a partire dal corpo, dal coinvolgimento emotivo, da espe-

¹⁰ H. Gardner, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, trad. it. Milano, Feltrinelli, 1987 (ed. orig. 1983); D. Goleman, *Intelligenza emotiva*, trad. it. Milano, Rizzoli, 1997 (ed. orig. 1995); R. Malina et al., *Growth, Maturation and Physical Activity*, Champaign, Human Kinetics, 2004 (ed. orig. 1991).

¹¹ R.A. Schmidt, *Schema Theory: Implication for Movement Education*, in «Motor Skills: Theory into Practice», 1977, 2, pp. 36-48.

¹² P.C. Rivoltella, S. Ferrari (a cura di), *A scuola con i media digitali. Problemi, didattiche, strumenti*, Milano, Vita e pensiero, 2010.

rienze concrete di vissuto che consentirebbero di arrivare alla teoria solo in un secondo momento, ma con un coinvolgimento più pieno e consapevole. Agazzi, Montessori, Dewey, don Milani fanno scuola in proposito.

La didattica omologante oggi si evidenzia quando l'insegnante nel processo educativo utilizza un solo canale di trasmissione, insegna a tutti i bambini allo stesso modo, annoia gran parte del gruppo, ripete la lezione indipendentemente dalle caratteristiche del gruppo, non coinvolge la corporeità. Storicamente questo è il modo d'insegnare di quei docenti che rappresentano i saperi ritenuti più importanti per lo sviluppo dell'intelligenza, come l'italiano, la matematica e le lingue¹³. Lo schema che segue offre al lettore le evidenze più significative tra una didattica tradizionale e una didattica innovativa (neurodidattica):

<i>Didattica tradizionale e OMOLOGANTE</i>	<i>Didattica innovativa (NEURODIDATTICA)</i>
Uguale per tutti	Individualizzata e inclusiva
Annoia	Divertente
È ripetitiva	Variata nella pratica
Coinvolge poco	Utilizza la corporeità come metodo
Un solo canale di trasmissione	Più canali di comunicazione
Coinvolge solo competenze cognitive elementari	Coinvolge non solo il cervello razionale, ma anche quello emotivo
Orientata al sapere disciplinare	Orientata all'inclusione, alla trasversalità, alle competenze motorie e alle <i>life skills</i>

Siamo sempre più convinti che nella scuola di oggi il modo di fare didattica non debba dipendere dalla disciplina, ma dalle competenze dei docenti e tra questi anche da coloro che scelgono per convinzione e consapevolezza di insegnare anche ipotizzando e sperimentando forme innovative di didattica. Si pensi alla cosiddetta *flipped classroom* o classe capovolta, dove sono in un primo momento i bambini stessi a interessarsi e a recuperare i contenuti da trattare in classe, mentre gli insegnanti, e solo in un secondo momento, gestiscono i momenti di sintesi e di ricostruzione di tali conoscenze. Oppure si pensi al metodo EAS (Esperienze di Apprendimento Situato), con le sue tre principali fasi di riferimento: la preparatoria, dove l'insegnante assegna i compiti; la operatoria, in cui i bambini condividono, producono e espongono un artefatto, e infine la ristrutturativa che, con l'aiuto dell'insegnante, corregge, valuta, fissa e precisa i concetti¹⁴. Cercheremo ora di riassumere le principali caratteristiche di questa didattica innovativa che possano andare a integrare la didattica tradizionale:

- *Apprendimento "embodied" e in situazione*: l'acquisizione di nuove abilità può avvenire non solo per imitazione, ma anche per intuizione e per scoperta. Quest'ultima scelta consente un coinvolgimento totale e una mobilitazione completa delle risorse cognitive;
- *Enjoyment*: quando un obiettivo didattico è raggiungibile attraverso forme e modalità di coinvolgimento ludiche e divertenti è bene raggiungerlo con questa forma. A tale riguardo l'educazione motoria può avvalersi di un insieme di gio-

¹³ M. Mosston, S. Ashworth, *Teaching Physical Education*, San Francisco [etc.], Benjamin Cummings, 2002; F. Casolo, *Didattica delle attività motorie per l'età evolutiva*, Milano, Vita e pensiero, 2011.

¹⁴ P.C. Rivoltella, *Fare didattica con gli EAS. Episodi di apprendimento situati*, Brescia, La Scuola, 2013.

chi tradizionali, popolari e presportivi, che coinvolgono piacevolmente e aiutano il bambino a conoscere e a imparare a gestire le emozioni;

- *Nuove tecnologie*: oggi non possiamo farne a meno, ma proprio per questo devono servirci per far muovere di più e meglio i nostri bambini. A nostro avviso vanno utilizzate come strumento didattico per: assegnare compiti, comunicare le regole di un gioco, raccogliere feedback, registrare valutazioni e così via;
- *Abilità aperte e orientate all'autoefficacia/autostima*: l'apprendimento motorio non deve limitarsi all'acquisizione di gesti e abilità da utilizzare in situazioni chiuse o protette. Acquisito questo primo traguardo, lo sviluppo e la costruzione dell'abilità può proseguire in contesti aperti e mutevoli. In pratica: saper correre, arrampicarsi e scavalcare non solo in palestra ma anche nelle svariate e mutevoli situazioni ambientali. L'acquisizione di abilità, anche complesse e adattabili, porta all'autopercezione di efficacia e costruisce progressivamente l'autostima personale;
- *Variabilità nella pratica*: la plasticità e lo sviluppo cerebrale vengono implementati dalle esperienze e dai vissuti corporei e in misura maggiore da quanto questi possano avvenire in modalità variata. Il bambino ha il bisogno di vivere con il proprio corpo e a livello motorio (movimenti grosso-motori, di coordinazione fine, di manipolazione, linguaggio) non sempre le stesse esperienze ma quelle che possano variare e adattarsi alle condizioni mutevoli dell'ambiente.

4. Conclusione

Dalle neuroscienze emerge in modo chiaro il ruolo importante della dimensione corporea: indispensabile all'educazione al movimento e utile per l'educazione attraverso il movimento che punta alla formazione del carattere, allo sviluppo della socialità e alla costruzione delle competenze intellettive. Ne consegue che la didattica delle attività motorie e sportive, per essere attuale, incisiva e inclusiva, dovrebbe far tesoro delle più importanti evidenze degli ultimi vent'anni maturando strategie di coinvolgimento meno addestrative e più induttive. La scuola pertanto, come contesto educativo privilegiato, non può non prendere in considerazione l'importanza della dimensione corporeo-motorio-sportiva, che dev'essere non solo coltivata dagli insegnanti di educazione motoria, ma anche supportata dalle scelte dei coordinatori didattici e dei dirigenti scolastici. Il richiamo a questi ultimi è palese in quanto oggi non è più concepibile un'organizzazione dei tempi, degli spazi e della didattica all'interno dei plessi scolastici che non tengano conto delle necessità di movimento dei bambini. Tale evidenza deve necessariamente tradursi in una scelta culturale consapevole in quanto i luoghi della cultura non potranno essere tali se verrà trascurata la cultura della corporeità e del movimento.

La SIPSE: una società scientifica per la tutela, la conservazione e la valorizzazione del patrimonio storico-educativo¹

ANNA ASCENZI

Presidente della Società Italiana per lo Studio del Patrimonio Storico-Educativo

Professore ordinario di Storia della pedagogia – Università degli Studi di Macerata

Corresponding author: anna.ascenzi@unimc.it

ELISABETTA PATRIZI

Segretario della Società Italiana per lo Studio del Patrimonio Storico-Educativo

Professore associato di Storia della pedagogia – Università degli Studi di Macerata

Corresponding author: elisabetta.patrizi@unimc.it

Abstract. The article, starting from the analysis of the historical-educational heritage category, offers a state-of-the-art overview of the studies in this field and reconstructs the origins and functions of the Società Italiana per lo Studio del Patrimonio Storico-Educativo (SIPSE), born in 2017 in order to protect and enhance this heritage.

Keywords. Historical-educational heritage – School and educational museums – Cultural heritage of school and education

1. Un patrimonio culturale nuovo: il patrimonio storico-educativo

Nel corso degli ultimi anni la comunità scientifica italiana ha concentrato sempre più i suoi interessi su una nuova tipologia di patrimonio culturale a forte rischio di dispersione e ancora poco conosciuta presso l'opinione pubblica: il *patrimonio storico-educativo*. Siamo davanti, com'è ormai noto, a una categoria di patrimonio culturale che riguarda beni legati prevalentemente ma non esclusivamente al contesto scolastico e che rimanda, più in generale, a un eterogeneo complesso di beni «fruiti e/o prodotti in contesti educativi formali e/o non formali nel corso del tempo»². Facciamo riferimento a un'ampia gamma di beni culturali, che spazia da quelli più tradizionali di natura archivistica e libraria (ad es. manuali scolastici, libri per l'infanzia e la gioventù, diplomi, cer-

¹ Il presente contributo è frutto della stretta collaborazione tra le due autrici; tuttavia si sottolinea che Anna Ascenzi è responsabile della scrittura del paragrafo 1, mentre Elisabetta Patrizi dei paragrafi 2 e 3.

² J. Meda, *La conservazione del patrimonio storico-educativo: il caso italiano*, in J. Meda, A.M. Badanelli (a cura di), *La historia de la cultura escolar en Italia y en Espana: balance y perspectivas*. Actas del I Workshop Italo-Español de Historia de la Cultura Escolar (Berlanga de Duero, 14-16 de noviembre de 2011), Macerata, EUM, 2013, p. 169.

tificati, prove d'esame, ecc.), passando per *beni materiali* di varia tipologia (ad es. edifici scolastici, sussidi didattici, arredi, oggetti del corredo dello scolaro, articoli di cancelleria, strumenti di scrittura, capi d'abbigliamento, ecc.), fino ad arrivare a *beni immateriali*, che non hanno dunque una dimensione tangibile (ad es. pratiche didattiche, costumi educativi, rituali scolastici, ecc.)³.

Le potenzialità euristiche di questo ampio e articolato patrimonio, un tempo considerata di scarso valore e tanto meno degno di attenzione, sono ormai chiare agli storici dell'educazione, che da circa trent'anni a questa parte hanno prodotto numerosi studi di livello internazionale, che hanno permesso di guardare ai beni culturali della scuola e dell'educazione con occhi nuovi. Il punto di svolta, come sappiamo, è rappresentato dall'entrata in scena del concetto, introdotto nel cuore degli anni Novanta da Dominique Julia, di *cultura della scuola*, concepita come quell'«ensemble de normes qui définissent des savoirs à enseigner et des conduites à inculquer et un ensemble de pratiques qui permettent la transmission de ces savoirs et l'incorporation de ces comportements»⁴. Questo paradigma interpretativo, com'è stato efficacemente notato, ha permesso di allargare gli orizzonti della storia dell'educazione, prima esclusivamente concentrata sulle teorie e le idee pedagogiche, portandola a «considerare – com'è stato altrettanto efficacemente osservato – i molteplici materiali costituenti il patrimonio storico-educativo come fonti per lo storia dell'educazione e a promuovere progetti di ricerca tesi al loro studio, recupero e alla loro conservazione»⁵.

La ricerca storico-educativa italiana, complice l'influenza della storiografia francese e spagnola, ha iniziato questo “cammino di esplorazione” del patrimonio storico-educativo, muovendo da studi sulla manualistica e sui periodici scolastici⁶. Gradualmente il campo d'indagine si è allargato verso la componente materiale del patrimonio storico-educativo, grazie anche all'influenza delle indagini di area iberica sulla *cultura material de la escuela* o sull'*etnohistoria de la escuela*⁷ e di area anglosassone sulla *materialities of schooling*⁸. A partire dai primi anni del XXI secolo sono stati promossi studi sui quaderni scolastici⁹, che hanno fatto da apripista e creato una nuova sensibilità verso altre

³ Per una descrizione dei beni che connotano il patrimonio storico-educativo si veda *ibid.*, pp. 171-173.

⁴ D. Julia, *La culture scolaire comme objet historique*, in A. Nóvoa, M. Depaepe, E.V. Johanningmeier (a cura di), *The Colonial Experience in Education: Historical Issues and Perspectives*, in «Paedagogica Historica», supplementary series, 1, 1995, p. 354.

⁵ Meda, *La conservazione del patrimonio storico-educativo*, cit., p. 170.

⁶ Basti ricordare, con riferimento al contesto italiano, i progetti di ricerca scaturiti nelle seguenti pubblicazioni: G. Chiosso (a cura di), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*, Brescia, La Scuola, 1997; Id. (a cura di), *TESEO. Tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento*, Milano, Editrice Bibliografica, 2003; Id. (a cura di), *Teseo '900. Editori scolastico-educativi del primo Novecento*, Milano, Editrice Bibliografica, 2008.

⁷ Cfr. A.J. Jiménez Eguizábal (a cura di), *Etnohistoria de la escuela*. Actas del XII Coloquio Nacional de Historia de la Educacion (Burgos, 18-21 junio 2003), Burgos, Universidad de Burgos-SEDHE, 2003; A. Escolano Benito (a cura di), *La cultura material de la escuela. En el centenario de la Junta para la ampliacion de estudios, 1907-2007*, Berlanga de Duero, Ceince, 2007.

⁸ Cfr. M. Lawn, I. Grosvenor (a cura di), *Materialities of Schoolings: Design, Technology, Objects, Routines*, Oxford, Symposium Books, 2005; M. Lawn (a cura di), *Modelling the Future: Exhibitions and the Materiality of Education*, Oxford, Symposium Books, 2009.

⁹ Uno dei punti più alti degli studi in questo settore è rappresentato dal Convegno tenutosi presso l'Università di Macerata nel 2007, i cui Atti sono disponibili a cura di J. Meda, D. Montino, R. Sani, *School Exercise Books. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries*, Firenze, Polistampa, 2010, 2 voll.

materialità scolastiche, ad esempio i sussidi didattici di vario genere¹⁰, gli arredi scolastici¹¹ e l'architettura scolastica¹², per citarne alcune delle più rilevanti. Parallelamente è cresciuta anche l'attenzione nei riguardi di fonti iconografiche (stampe, dipinti, fotografie) e fonti orali (materializzate in audio-testimonianze e registrazioni)¹³, individuate quali strumenti privilegiati per lo studio di quel patrimonio storico-educativo immateriale, depositario di una memoria educativa impalpabile e "fragile", se vogliamo, ma indispensabile per una ricostruzione più profonda della vita scolastica del passato¹⁴.

Questo ampliamento degli orizzonti storiografici è andato avanti di pari passo alla consistente crescita di realtà museali deputate alla conservazione e valorizzazione del patrimonio storico-educativo. In Italia si contano oltre 70 musei e collezioni del patrimonio educativo¹⁵, un dato di tutto rispetto se confrontato con quello di altri Paesi europei che vantano una tradizione più lunga in questo settore, come la Spagna, la Francia e la Germania. Il panorama italiano di musei di interesse storico-educativo, come è stato argomentato in altre sedi¹⁶, è assai ampio e articolato e si inserisce lungo la scia di quella *nouvelle muséologie* che,

¹⁰ Rispetto alla ricca messe di lavori prodotti in quest'ambito di studi, ricordiamo a titolo esemplificativo i volumi curati da M. Ferrari, M. Morandi ed E. Platé: *La lezione delle cose. Oggetti didattici delle scuole dell'infanzia mantovane tra Ottocento e Novecento*, Mantova, PubliPaolini-Comune di Mantova, 2008; *Lezioni di cose, lezioni di immagini. Studi di caso e percorsi di riflessioni sulla scuola italiana tra XIX e XXI secolo*, Parma, Junior Spaggiari, 2011. Inoltre, M. Ferrari, M. Morandi (a cura di), *Le cose e le loro lezioni. Itinerari di analisi pedagogica in prospettiva diacronica*, Mantova, Comune di Mantova, 2017.

¹¹ Tra gli studi più recenti e aggiornati ascrivibili a questo campo d'indagine si ricorda J. Meda, *Mezzi di educazione di massa. Saggi di storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo*, Milano, FrancoAngeli, 2016.

¹² In questo settore risulta interessante la pubblicazione curata da Indire: G. Biondi, S. Borri, L. Tosi (a cura di), *Dall'aula all'ambiente di apprendimento*, Firenze, Altralinea, 2016, in quanto coniuga la prospettiva storica alle nuove tendenze sulla progettazione condivisa degli spazi educativi.

¹³ Spunti di riflessione in queste direzioni si colgono dai contributi di M. del Mar del Pozo Andrés, S. Braster, *Exploring New Ways of Studying School Memories: The Engraving as a Blind Spot of the History of Education*; A. Viñao Frago, M.J. Martínez Ruiz-Funes, *Picture Postcards as a Tool for Constructing and Reconstructing Educational Memories (Spain, 19th-20th Centuries)*; M. Brunelli, *Snapshots from the Past: School Images on the Web and the Construction of the Collective Memory of Schools*; F. Targhetta, *Methodological, Historiographical and Educational Issues in Collecting Oral Testimonies*, in C. Yanes-Cabrera, J. Meda, A. Viñao (a cura di), *School Memories. New Trends in the History of Education*, Cham, Springer, 2017, rispettivamente pp. 11-27, 29-45, 47-64, 157-164.

¹⁴ A questo proposito Cristina Yanes-Cabrera e Agustín Escolano Benito, al termine della loro riflessione sull'*Archaeology of Memory and School Culture*, hanno osservato: «Certainly, the very vagueness of this intangible element shows that there are no distinct boundaries with representations of the materialities of school, but it is not our aim to establish watertight compartments in which to place this rich tradition transmitted as part of the process of enculturation. Instead, we have attempted to identify and reflect on the permanence of these processes based on intangible sources and to build a historical discourse regarding our education that most approximates its practise». C. Yanes-Cabrera, A. Escolano Benito, *Archaeology of Memory and School Culture: Materialities and "Immaterialities" of School*, in Yanes-Cabrera, Meda, Viñao (a cura di), *School Memories*, cit., p. 269.

¹⁵ Questi dati si ricavano dal censimento realizzato dall'Osservatorio permanente dei musei dell'educazione e dei centri di ricerca sul patrimonio storico-educativo (OPenNMuSE) dell'Università degli Studi di Macerata, che si è costituito nel 2014 allo scopo di rilevare musei, centri di ricerca e collezioni di interesse storico-educativo presenti sul territorio nazionale e ha prodotto una mappa interattiva e schede di censimento costantemente aggiornate e liberamente consultabili al link <https://www.unimc.it/cescom/it/openmuse/Mappa-Musei-scuola> (ultimo accesso 30 maggio 2023). Per una presentazione analitica del censimento si veda A. Ascenzi, M. Brunelli, J. Meda, *La conservation du patrimoine éducatif et la représentation du passé scolaire dans les musées de l'école italiens*, in *Première rencontre francophone des musées de l'école. Actes*, Rouen, Amnépe, 2018, pp. 45-54.

¹⁶ Cfr. in particolare Meda, *La conservazione del patrimonio storico-educativo*, cit., pp. 165-199.

già a partire dagli anni Settanta, aveva promosso un'idea di museo per l'appunto nuova, che prendeva le distanze dall'immagine del museo concepito come tempio sacro appannaggio delle élites, per favorire un approccio al museo quale luogo di promozione culturale, identitaria e sociale, non solo dei singoli, ma di un intero territorio e della sua comunità di appartenenza¹⁷. In questa direzione operano da anni il Museo della scuola e dell'educazione "Mauro Laeng" dell'Università di Roma Tre, il Museo dell'educazione dell'Università di Padova e, più recentemente, il Museo "Paolo e Ornella Ricca" dell'Università di Macerata e il Museo della scuola e dell'educazione popolare dell'Università del Molise. Ma accanto a questi musei universitari, vi sono tanti altri "nuovi" musei di interesse storico-educativo, nati per iniziativa di privati o associazioni, di comunità rurali o montane, di minoranze culturali e linguistiche, di insegnanti e alunni e realizzati all'interno di istituzioni scolastiche. La casistica è molto varia, ma la matrice è comune¹⁸. C'è dietro la volontà di preservare un patrimonio percepito e riconosciuto come importante, per conservare e trasmettere una memoria scolastica che, prima ancora di essere legata a singole esperienze e a specifiche realtà educative, è un bene collettivo, che appartiene a tutti e come tale va tutelato e compreso.

Lo sviluppo delle attività di ricerca e di musealizzazione del patrimonio storico-educativo stanno contribuendo all'affermazione della consapevolezza dell'importanza di questo patrimonio culturale sia nel suo valore di testimonianza storica sia come risorsa per una didattica viva e partecipata a livello scolastico e universitario. Le esperienze al riguardo sono fortunatamente sempre più numerose e significative e mostrano l'affermarsi di una nuova sensibilità davanti a questo patrimonio culturale, non solo a livello accademico e scolastico, ma anche presso la comunità civile. A fronte di tale processo di "accreditamento" del patrimonio storico-educativo, manca però un riconoscimento legislativo, che lo qualifichi come parte ed espressione del patrimonio culturale *tout court*, così come mancano norme precise per la catalogazione e la tutela delle sue varie componenti¹⁹. A quest'ultimo riguardo va segnalato che, nonostante gli enormi passi in avanti compiuti, non solo si registra ancora una scarsa propensione generale alla tutela di questi materiali, molto spesso considerati oggetti di immediato consumo, per cui terminata la loro funzione nella migliore delle ipotesi prendono la strada del dimenticatoio in soffitte o scantinati, ma va detto che il loro destino dipende anche dalle scelte compiute dai diversi soggetti conservatori coinvolti, sia pubblici (come istituzioni scolastiche ed educative, biblioteche, archivi, musei e centri di ricerca) che privati (ex insegnanti, ex allievi, collezionisti e antiquari)²⁰.

Proprio la presa di coscienza di tale stato di cose, sostenuta dall'incremento degli

¹⁷ Cfr. F. d'Aniello, Z. Xu, E. Patrizi, S. Polenta, *Looking at Socially Integrative Cities through the Educating City: The Example of Educational Museums in Europe and China*, in B. Müller, J. Liu, J. Cai, P. Schiappacasse, H.-M. Neumann, B. Yang (a cura di), *Towards Socially Integrative Cities. Perspectives on Urban Sustainability in Europe and China*, Basel, MDPI Books, 2021, pp. 177-181.

¹⁸ Per una prima panoramica e la relativa bibliografia di approfondimento si rimanda a M. Brunelli, *L'educazione al patrimonio storico-scolastico. Approcci teorici, modelli e strumenti per la progettazione didattica e formativa in un museo della scuola*, Milano, FrancoAngeli, 2018, pp. 16-20.

¹⁹ Su questo si rinvia a quanto osservato nelle recentissime riflessioni elaborate dai componenti della Commissione tematica sulla catalogazione dei beni culturali della scuola della SIPSE e accolte nel volume a cura di M. Brunelli, F.D. Pizzigoni, *Il passaggio necessario. Catalogare per valorizzare i beni culturali della scuola. Primi risultati del lavoro della Commissione tematica SIPSE*, Macerata, EUM, 2023.

²⁰ Cfr. Meda, *La conservazione del patrimonio storico-educativo*, cit., pp. 182-195.

studi sul patrimonio storico-educativo, ha determinato la nascita della Società Italiana per lo Studio del Patrimonio Storico-Educativo (SIPSE), vale a dire la società scientifica italiana che, sulla scorta dell'esempio della Sociedad española para el estudio del patrimonio histórico-educativo (SEPHE), si propone come punto di raccordo rispetto ai temi della salvaguarda e della valorizzazione del patrimonio storico-educativo²¹.

2. La *mission* della Società Italiana per lo Studio del Patrimonio Storico-Educativo

La SIPSE nasce ufficialmente il 13 settembre 2017, in occasione della *III International Conference on School Material Culture* svoltasi presso l'Università degli Studi di Macerata, su iniziativa di un gruppo di storici dell'educazione attivo presso dodici sedi universitarie italiane (Roma Tre, Firenze, Macerata, Molise, Bari, Foggia, Bologna, Basilicata, Calabria, Padova, Bolzano e Cattolica di Milano). Siamo davanti a una società scientifica molto giovane, che solo lo scorso anno ha inaugurato il suo secondo esercizio di attività e che è nata con una funzione precisa, quella di operare – come si legge all'art. 3 dello Statuto – in favore della «protezione, conservazione e valorizzazione del patrimonio storico-educativo» presente nei musei e centri di ricerca universitari, negli istituti scolastici così come nelle diverse realtà pubbliche e private diffuse nel territorio nazionale presso le quali tale patrimonio è allocato²². Tre parole d'ordine, protezione, conservazione e valorizzazione, che la SIPSE in questi suoi primi anni di attività ha cercato di declinare in tutte le loro principali e concrete espressioni.

Sul piano della protezione e della conservazione la SIPSE ha favorito l'implementazione di attività di campionamento del patrimonio storico-educativo, capaci di superare la frammentarietà e, in certi casi, lo spontaneismo che avevano caratterizzato alcune pur meritorie iniziative di censimento avviate in passato, al fine di individuare direttrici chiare valide a livello nazionale²³. A tale scopo, nel 2019 sono state costituite in seno alla SIPSE quattro Commissioni di lavoro, ciascuna dedicata a uno specifico ambito e costituita da un massimo di cinque soci: la Commissione di lavoro sugli archivi scolastici; la Commissione di lavoro sulle biblioteche scolastiche e sul patrimonio librario delle scuole; la Commissione di lavoro sui musei scolastici e le collezioni scientifiche delle scuole; la Commissione di lavoro sulla catalogazione dei beni culturali della scuola²⁴.

²¹ Per una prima ricostruzione intorno alla nascita, alle funzioni e alle attività della SIPSE si veda A. Ascenzi, E. Patrizi, F. Targhetta, *La promozione e la tutela del patrimonio storico-educativo sul territorio. L'esperienza della Società Italiana per lo Studio del Patrimonio Storico-Educativo (2017-2022)*, in E. Ortíz López, J.A. González de la Torre, J.M. Saiz Gómez, L.M. Naya Garmendia, P. Dávila Balsera (a cura di), *Nuevas miradas sobre el patrimonio histórico-educativo. Audiencias, narrativas y objetos educativos*, s.l., Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela, 2023, pp. 757-772.

²² M. Brunelli, *La recente costituzione della Società Italiana per lo Studio del Patrimonio Storico-Educativo (SIPSE)*, in «History of Education & Children's Literature», 12 (2017), 2, pp. 656-657.

²³ Ascenzi, Patrizi, Targhetta, *La promozione e la tutela del patrimonio storico-educativo*, cit., pp. 764-765.

²⁴ Per un approfondimento sul lavoro condotto dalle Commissioni SIPSE si rinvia ai contributi scritti dai componenti delle singole commissioni per gli Atti dell'ultimo Congresso della SEPHE: Ortíz López, González de la Torre, Saiz Gómez, Naya Garmendia, Dávila Balsera (a cura di), *Nuevas miradas sobre el patrimonio histórico-educativo*, cit., in particolare F. Borruso, M. Brunelli, M. Orlando, F.D. Pizzigoni, V. Viola, *La catalogazione del bene culturale della scuola*, pp. 693-712; S. Barsotti, B. De Serio, C. Lepri, I. Mattioni, G. Merlo, *Le biblioteche scolastiche in Italia: un'ipotesi di ricerca sul patrimonio storico-educativo*, pp. 713-736; A. Barausse, C. Callegari, L. Cantatore, M.C. Morandini, F. Targhetta, *Musei scolastici e collezioni scientifiche*

Le Commissioni di lavoro SIPSE si sono messe subito in gioco e, nel corso di questo primo quadriennio di attività, si sono impegnate nel perseguire, ciascuna per il suo ambito di riferimento, quattro principali obiettivi: ricognizione bibliografia di studi e ricerche incentrate sul tema specifico; elaborazione di una lettera da inviare agli uffici scolastici regionali per presentare il progetto di censimento; realizzazione di una scheda di campionamento predisposta sulla base di modelli testati attraverso precedenti esperienze di censimento; definizione di format per le tesi di laurea con diversi livelli di complessità (dai corsi triennali a quelli magistrali). Ciascun gruppo ha avviato esperienze di censimento a livello locale, che confermano la ricchezza del patrimonio storico-educativo italiano e gettano basi incoraggianti in direzione della predisposizione di un'apposita scheda catalografica per il patrimonio storico-educativo, da sottoporre all'attenzione dell'Istituto Centrale per il Catalogo e la Documentazione (ICCD). Confidiamo che la SIPSE prosegua lungo questa direttrice di lavoro, che si ritiene fondamentale non solo ai fini di una definizione di criteri catalografici del patrimonio storico-educativo condivisi a livello nazionale, ma anche per conseguire risultati concreti sul piano della conservazione e tutela di tale patrimonio.

Sul fronte della valorizzazione del patrimonio storico-educativo la SIPSE ha promosso attività divulgative di vario genere, volte a incoraggiare l'interesse del settore accademico, così come del mondo scolastico e della società civile nei riguardi dei beni culturali della scuola e dell'educazione. A questo riguardo, va innanzitutto ricordato come la SIPSE si differenzia, ad esempio, dall'omologa società spagnola (SEPHE), in quanto si è impegnata per accogliere fin da subito al suo interno non solo soci provenienti dall'ambito universitario, ma anche insegnanti, dirigenti scolastici, funzionari della pubblica amministrazione e realtà associative locali impegnate in attività di recupero e di disseminazione del patrimonio storico-educativo²⁵. Tale aspetto, che rappresenta certamente un valore aggiunto per la SIPSE, ha favorito in questa prima fase di vita associativa l'attuazione di protocolli d'intesa, di progetti di breve e medio termine, di iniziative seminariali e convegnistiche di diverso livello, che testimoniano come i temi del patrimonio storico-educativo rappresentino un polo di convergenza di mondi e interessi a volte anche molto distanti, ma che con le chiavi di accesso giuste possono dialogare fattivamente²⁶. Tra le tante iniziative organizzate dalla SIPSE merita di essere ricordato il secondo Congresso societario, intitolato *Il patrimonio storico-educativo come risorsa per il rinnovamento della didattica scolastica e universitaria: esperienze e prospettive*. Celebrato nell'ottobre 2021 in forma telematica, per via della situazione pandemica ancora in corso, questo Congresso ha confermato la bontà della missione costitutiva della SIPSE, non solo per il positivo riscontro in termini di numero di partecipanti, in buona parte provenienti anche da diversi Paesi europei ed extraeuropei, ma anche per la ricchezza degli interventi, presentanti – altro elemento di pregio – non solo da studiosi, ma anche

delle Scuole: *censire, conservare e valorizzare il patrimonio storico scolastico*, pp. 737-757; M. D'Ascenzo, M. D'Alessio, C. Ghizzoni, L. Paciaroni, B. Serpe, *I lavori della Commissione tematica sugli archivi scolastici della SIPSE*, pp. 772-791.

²⁵ Un quadro aggiornato della situazione soci della SIPSE è disponibile nel sito della Società: <http://www.sipse.eu/soci> (ultimo accesso 30 maggio 2023).

²⁶ Per una carrellata delle numerose iniziative promosse e patrociniate dalla SIPSE in questi anni si possono consultare le news presenti nel sito della Società: <http://www.sipse.eu/news> (ultimo accesso 30 maggio 2023).

da insegnanti, bibliotecari, archivisti, associazioni che a vario titolo si sono confrontate con il patrimonio storico-educativo e lo hanno interpretato come risorsa per progettare e realizzare esperienze didattiche²⁷. La dimensione educativa rappresenta certamente una delle forme più avanzate di valorizzazione del patrimonio storico-educativo sulla quale la SIPSE intende investire anche in futuro, convinta che il canale formativo sia di fatto una delle vie maestre per far conoscere e apprezzare in modo diretto e incisivo i beni culturali della scuola e dell'educazione e contribuire a diffondere la consapevolezza del fatto che sono parte di un patrimonio comune, nuovo certamente, tutto da scoprire, ma non per questo "minore" sul piano del portato semantico e identitario che restituisce ai singoli e alla comunità Paese.

3. Alcune considerazioni finali

Nel corso di questi primi sei anni di vita la SIPSE si è impegnata per diffondere una nuova sensibilità nei riguardi del patrimonio storico-educativo non solo presso la comunità scientifica accademica, ma anche presso insegnanti, dirigenti scolastici, associazioni culturali dedite a vario titolo alla valorizzazione dei beni culturali della scuola e dell'educazione e, più di recentemente, anche presso il grande pubblico. Un obiettivo, quest'ultimo, confermato dalla *call for papers* del terzo Congresso societario, che si è svolto il 14 e 15 dicembre di quest'anno presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano e che si è incentrato sul tema *Il patrimonio storico-educativo come fonte per la Public History of Education. Tra buone pratiche e nuove prospettive*²⁸.

L'idea è proprio quella di applicare il mandato della *Public History*, ovvero quello di «diffondere la storia verso pubblici e comunità diversificate»²⁹, al tema del patrimonio storico-educativo, al fine di favorire presso la società civile, nelle sue varie componenti, una consapevolezza sempre più piena e diffusa della pluralità di valori che i beni culturali della scuola e dell'educazione esprimono sul piano etico-civile. L'auspicio è quello di allargare il pubblico dei cultori ed estimatori del patrimonio storico-educativo, andando oltre il circuito universitario e scolastico, per far sì che questo patrimonio sia riconosciuto collegialmente come parte di una storia comune da tutelare e da conoscere, che non può più essere ignorata o marginalizzata, ma che merita al contrario di essere percepita come un fondamentale strumento di comprensione e di riappropriazione collettiva del passato, ai fini di un'interpretazione attiva e partecipativa del presente³⁰.

Forte della consapevolezza che i beni culturali della scuola e dell'educazione non possono restare appannaggio di pochi, ma necessitano di essere fruiti e raccontati come

²⁷ Gli Atti del Convegno sono stati pubblicati in A. Ascenzi, C. Covato, G. Zago (a cura di), *Il patrimonio storico-educativo come risorsa per il rinnovamento della didattica scolastica e universitaria: esperienze e prospettive*, Macerata, EUM, 2021.

²⁸ Per una definizione del concetto di *Public History of Education* si vedano G. Bandini, *Manifesto della Public History of Education. Una proposta per connettere ricerca accademica, didattica e memoria sociale*, in G. Bandini, S. Oliviero (a cura di), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019, pp. 41-53; F. Herman, S. Braster, M. del Mar del Pozo Andrés, *Towards a Public History of Education: A Manifesto*, in *Ibid.* (a cura di), *Exhibiting the Past: Public History of Education*, Oldenbourg, De Gruyter, 2022, pp. 1-24.

²⁹ S. Noiret, *La Public History: una disciplina fantasma?*, in «Memoria e ricerca», 37, 2011, p. 10.

³⁰ Cfr. in particolare *ibid.*, pp. 14-15; Bandini, *Manifesto della Public History of Education*, cit., pp. 49-51.

espressione di un patrimonio condiviso che è di tutti, la SIPSE per il futuro intende continuare lungo il percorso tracciato in questi primi anni di attività, sollecitando un approccio al patrimonio storico-educativo sempre più inclusivo, capace di incoraggiare un rinnovamento metodologico nella ricerca, nella didattica e nelle pratiche di disseminazione di questo settore.

L'analisi pedagogica e i suoi oggetti: cornici teoriche, approcci euristici e prospettive di ricerca. Le coordinate del problematicismo pedagogico

MAURIZIO FABBRI

Presidente della Società Italiana di Pedagogia Generale e Sociale

Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale – Alma Mater Studiorum Università di Bologna

Corresponding author: maurizio.fabbri@unibo.it

Abstract. The contribution analyzes the specificity of the theoretic point of view in Pedagogy and its heuristic-methodological approaches, developing them according to the Pedagogical Problematicism.

Keywords. Specificity of the object – Method of investigation – Deconstruction and systemic re-elaboration

Lo si dice da sempre: la pedagogia si occupa di educazione, al punto che risulta scontato ripeterlo. Sembra tuttavia meno ovvio e scontato, se ci s'interroga sulla specificità dell'approccio pedagogico, perché di educazione si occupano anche le altre scienze umane, storiche e sociali: psicologia, sociologia, antropologia, storia dell'educazione appunto. Esiste un approccio specificamente pedagogico ai problemi educativi, che gli consenta di affiancarsi agli altri, in nome di una propria fondatezza e peculiarità?

Per millenni, la pedagogia non è stata altro che filosofia dell'educazione, e, come ogni filosofia, si sviluppava all'interno di singoli sistemi di pensiero, che affermavano il proprio sguardo teoretico e i corrispondenti dispositivi euristici, talvolta contro quello di altri pensatori o in alternativa agli altri, e che lo declinavano intorno ai vari campi d'esperienza e di conoscenza: filosofia teoretica, morale, dell'arte, della storia, del linguaggio, della scienza... e dell'educazione.

Dentro questa classificazione, la filosofia dell'educazione occupava un posto per lo più marginale, quasi un corollario di quella morale, salvo qualche eccezione. Perfino l'artefice della cosiddetta "rivoluzione copernicana" in filosofia, Immanuel Kant, semplificò gli elementi di complessità dell'esperienza educativa, riconducendola in modo pressoché esclusivo all'ambito della ragion pratica, come se la grande rivoluzione gnoseologica, compiuta attraverso la critica della ragion pura, non si ripercuotesse anche sui fenomeni educativi. E così la pedagogia continuò a essere filosofia applicata all'educazione, anziché aprirsi all'osservazione diretta dei fenomeni educativi e alla disamina dei loro costrutti teorici.

Lungo questo ultramillenario cammino della tradizione metafisica, l'oggetto di studio della pedagogia era rivolto alla "conoscenza" degli elementi trascendentali dell'educazione: si trattava di definire l'apriori dell'educativo, di ravvisarne le essenze fondamentali e gli obiettivi imprescindibili, di normarne la stessa costituzione ontologica. Così, lo spartiacque fra ciò che poteva dirsi "legittimamente" educativo e ciò che, al contrario,

agiva in deroga o a trasgressione dei principi elementari dell'educazione risultava nettamente tracciato, esattamente come il confine tra il bene e il male: sfuggivano a quella tradizione gli elementi di ambivalenza insiti in ogni atto dell'educare, così come in ogni suo principio astratto.

Educare significava innanzitutto normare, in nome di una legge superiore che si presumeva essere valida e fondata per tutti gli ambiti d'esperienza e di conoscenza. Per questo, in definitiva, la pedagogia (o filosofia dell'educazione) si risolveva spesso, come si diceva, in un corollario della filosofia morale, intesa a sua volta come l'espressione più elevata di un'etica pubblica, di una morale con forte fondamento comunitario, che vincolava i comportamenti individuali. Lo stesso Kant, che pure non esita ad affermare con enfasi e convinzione «Il cielo stellato sopra di me, la legge morale dentro di me», tuttavia lega quel processo di interiorizzazione a esiti che non sempre lasciano adeguati margini di scelta: è nota la rigidità con cui egli condanna il ricorso alla menzogna, a prescindere dai contesti e dalle situazioni, in nome di un principio astratto che ne nega la legittimità. Bisognerà attendere Kierkegaard perché il pensiero etico affondi le proprie responsabilità in scelte storicamente situate, che impediscono a colui che sceglie di delegare il peso della propria scelta a un principio astratto, universalmente valido¹.

Con la crisi del pensiero metafisico, la pedagogia rischia di trovarsi improvvisamente senza oggetto di studio e d'analisi, fin lì identificabile, come si è detto, con la riflessione sugli elementi trascendentali dell'esperienza educativa. Come continuare a fare filosofia dell'educazione in una realtà, nella quale le conoscenze si declinano sempre più sul piano storico e fattuale ed esigono la conoscenza dei contesti e delle situazioni, l'osservazione di comunità e culture diverse l'una dall'altra, il riconoscimento delle contraddizioni e delle radicali ambivalenze che attraversano tanto l'esperienza personale quanto quella collettiva? Al suo interno, la possibilità stessa di teorizzare gli elementi trascendentali dell'esperienza educativa viene contestata a priori. Nella sua fase terminale, il linguaggio della metafisica risulta sterile e astratto, non meno di quello pedagogico, depositario di affermazioni socialmente scontate, prive di un reale fondamento, anzi spesso superate da una realtà attraversata da radicali mutamenti. In quella fase, il termine pedagogia diviene espressione di luoghi comuni e di attributi per lo più negativi, che ne disconoscono ogni scientificità possibile².

È nello spartiacque tra crisi della tradizione metafisica e avvento dell'antidogmatismo che la pedagogia rinasce a nuova vita e riscopre un proprio ruolo. Per almeno due ragioni: la prima è che il pensiero antidogmatico non si limita a dedurre l'identità dell'educazione dagli apriori di un sistema filosofico. Da questo momento in poi, diviene possibile ragionare in termini di autonomia ed eteronomia dell'esperienza educativa, anziché costringerla a fare proprie le leggi di altri piani d'esperienza e di conoscenza; la seconda è che alle teorie dell'educazione si affiancano le scienze dell'educazione e la pedagogia può, anzi deve, mettersi in ascolto di altri saperi, le cui conoscenze agevolano la comprensione dei fenomeni educativi.

Il rischio ovviamente era quello di fungere non più o non solo da filosofia applicata, ma anche da psicologia, sociologia, antropologia applicate: in nome di questo rischio, i colleghi di queste discipline hanno spesso ritenuto di poter fungere essi stessi da pedago-

¹ Cfr. M. Fabbri, *Nel cuore della scelta. Kierkegaard, l'etica senza fondamenti e l'angoscia della formazione*, Milano, Unicopli, 2015.

² C. Metelli Di Lallo, *Analisi del discorso pedagogico*, Padova, Marsilio, 1966.

gisti. Si trattava ovviamente di una convinzione ingenua, così come era ingenuo il tentativo di alcuni pedagogisti di prendere i costrutti derivati da queste scienze per sottoporli a verifica in ambito educativo. La considerazione dei contributi, provenienti da psicoanalisi e psicologia, sociologia e antropologia..., non poteva e non può tradursi in mera trasposizione, perché il mutamento dei contesti, dei piani d'esperienza e dei setting di riferimento imponeva e impone una conseguente ridefinizione dei quadri teorici. Si rende necessaria una sorta di traduzione e rielaborazione che consenta alle categorie desunte da altre scienze di analizzare gli eventi dell'educativo, anziché tentare di normarli dall'esterno, a partire dalle conoscenze elaborate in altri contesti.

È evidente che, di fronte a questa situazione, la pedagogia è costretta a declinarsi come scienza di natura decostruttiva: nei confronti dei tradizionali sistemi filosofici, per ridiscuterne le priorità, costringendole a confrontarsi con quelle dell'esperienza educativa; nei confronti delle altre scienze dell'educazione, per compiere quel lavoro di ritraduzione e ripensamento dei loro contributi alla luce delle diversità legate al setting, ai contesti e ai piani d'esperienza³.

Il compito che l'attende tuttavia non è solo di decostruzione. Lo studio delle scienze umane e dell'educazione, infatti, fornisce al pedagogista un materiale ampio, eterogeneo e contraddittorio: come gestirlo nella sua ampiezza e contraddittorietà, limitandosi a recepire le elaborazioni di alcune parti di esse? Ne consegue che il discorso pedagogico deve potersi articolare anche come sapere sistemico-riflessivo ed entrare a far parte di quell'ampia mappa dei pensieri ecologici, che privilegiano lo studio delle connessioni e la pratica degli sconfinamenti. Al suo interno, emergono due possibili approcci euristici: l'uno muove dalla considerazione delle disgiunzioni operanti nella realtà e nel mondo della conoscenza, per affermare le ragioni di un pensiero contrario, che favorisce la messa in rete e il dialogo fra parti ingenuamente considerate come distinte, se non contrapposte⁴; l'altro parte dal riconoscimento di un principio olistico di base, che afferma l'originaria interezza del creato e della realtà e che condanna le divisioni successivamente perpetrate al suo interno, come l'azione di un effetto profondamente distorsivo⁵.

La costituzione antidogmatica del pensiero pedagogico contemporaneo rende il primo approccio più facilmente praticabile dell'altro, per il suo risultare meno carico di presupposti e inferenze: ciò non toglie che anche il secondo possa costituire uno stimolo utile alla riflessione, se lo si assume come riflessione non scontata e aprioristica, ma come efficace modello di ripensamento della civiltà occidentale. Questo peraltro è il rapporto che la pedagogia, intesa come filosofia e teoria dell'educazione, può intrattenere con tutta la storia della metafisica, evitando di ripudiarla integralmente e avvalendosene invece in virtù di un procedere riflessivo, che ne riattualizzi le cornici euristiche e le categorie fondanti, quando possano favorire la comprensione dell'esperienza.

Alcuni esempi, fra i tanti possibili, aiutano a entrare nel merito delle riflessioni fin qui delineate: li desumo dalla mia personale attività di studio e di ricerca e chiamano in causa i rapporti fra pedagogia, psicologia e psicoanalisi.

³ Cfr. A. Mariani, *La decostruzione e il discorso pedagogico. Saggio su Derrida*, Pisa, ETS, 2000.

⁴ Cfr. E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, trad. it. Milano, Cortina, 2001 (ed. orig. 1999); A. Tolomelli, *La fragile utopia. Impegno pedagogico e paradigma della complessità*, Pisa, ETS, 2007.

⁵ Cfr. G. Bateson, *Mente e natura. Un'unità necessaria*, trad. it. Milano, Adelphi, 1984 (ed. orig. 1979); S. Demozzi, *La struttura che connette. Gregory Bateson in educazione*, Pisa, ETS, 2011.

La psicopatologia della comunicazione ha prodotto un insieme di rilievi, conoscenze, categorizzazioni, quelle cosiddette della pragmatica della comunicazione umana⁶, che risultano indubbiamente interessanti per la comprensione delle relazioni educative, ma la diversità dei contesti e degli obiettivi impone una revisione e un ripensamento del loro contributo, su molti piani: certamente, nel rapporto che intercorre fra i messaggi di conferma o accettazione e i messaggi di rifiuto o negazione. Nell'ambito di comunicazioni educative "normali" e funzionali all'autonomia dei soggetti da educare, risulta molto più semplice confrontarsi con le frustrazioni derivanti dai messaggi di rifiuto, poiché tali frustrazioni risultano spesso compensate da messaggi di piena accettazione e conferma della personalità dell'allievo o del figlio: al punto che, in ambito educativo, rifiuto e negazione possono essere considerate come "semplici" variazioni sul tema della conferma. Così non è ovviamente nelle comunicazioni disturbate, dove i messaggi di reale conferma vengono veicolati con minor frequenza e dove quelli di rifiuto sono più esposti al rischio della disconferma⁷.

Analogamente, le cosiddette "ingiunzioni paradossali", che veicolano a uno stesso soggetto ingiunzioni contrastanti tra di loro e inconciliabili l'una con l'altra, sono quasi certamente esposte al rischio del "doppio legame" nelle comunicazioni disturbate con un alto tasso di individualizzazione e nelle famiglie patogene: il doppio legame, com'è noto, produce l'effetto di indurre colui che lo riceve e che lo subisce a sbagliare, qualunque cosa faccia. In ambito educativo, invece, comunicazioni che hanno la struttura di un'ingiunzione paradossale non necessariamente generano doppio legame: dipende dalla situazione, dal contesto, dal setting, dal livello di coinvolgimento e di dipendenza che gli educandi sperimentano nella relazione con l'educatore. In un contesto classe, ad esempio, la numerosità degli allievi può favorire reazioni differenziate da allievo ad allievo, e quelli meno esposti al rischio di subire quella comunicazione possono aiutare anche gli altri a sottrarsene⁸.

Un altro esempio. La psicoanalisi del transfert nasce e si sviluppa in un ambito che è quello del colloquio analitico ed è fortemente condizionata dagli elementi costituenti di quel contesto: si tratta di una relazione privata, commissionata dal paziente, rivolta alla ricostruzione della sua propria storia personale a all'individuazione dei suoi nodi di problematicità, quando non di traumaticità. In ambito educativo, invece, il dispositivo transferale s'impone fin dalla prima infanzia e si esprime con modalità marcate sia da parte del bambino sia da parte dell'adulto: i transfert adulti rischiano ovviamente di esercitare un potere superiore rispetto a quelli del bambino, che non a caso non vengono colti e riconosciuti. Inoltre, la diversità dei setting educativi, rispetto a quello analitico, può creare maggiori difficoltà di esercizio del controtransfert: i soggetti con cui l'educatore interagisce sono spesso molteplici, i suoi compiti professionali gli impediscono di giocare un ruolo quasi esclusivo di ascolto, riconoscimento e interpretazione dei suoi transfert, che peraltro non hanno a che fare solo con le emozioni rimosse nel corso dell'infanzia, ma anche con altri

⁶ Cfr. P. Watzlawick, J. Beavin, D. Jackson, *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi*, trad. it. Roma, Astrolabio, 1971 (ed. orig. 1967).

⁷ Cfr. M. Fabbri, *Essere insegnanti, essere genitori. La competenza comunicativa in educazione*, Milano, FrancoAngeli, 2022.

⁸ *Ibidem*.

fattori di ordine cognitivo e culturale a cui la psicoanalisi ha dato scarso peso⁹.

Nel fare questo, il pedagogista si vede “costretto” a contaminare il modello della pragmatica della comunicazione con quello del cognitivismo e a farli convergere entrambi verso una psicopedagogia del transfert, che a sua volta si esprime in modi diversi nei contesti scolastici e in quelli familiari. Si tratta pertanto di imparare a mettere in connessione saperi originariamente differenti e separati: un’operazione di carattere sistemico che fa della pedagogia a tutti gli effetti un sapere ecologico e interdisciplinare, come si è detto.

Un dispositivo euristico connaturato alla filosofia dell’educazione di derivazione problematicista è quello dell’ampliamento del campo d’indagine verso altri ambiti d’esperienza e di conoscenza e delle pratiche di sconfinamento che ne derivano. In alcuni casi si tratta di ampliamenti interni all’esperienza educativa. Si pensi agli studi sull’attaccamento, elaborati nelle società occidentali, che situano tale esperienza nella relazione diretta tra madre e bambino, all’interno del contesto familiare¹⁰. Ebbene, gli studi compiuti da Bettelheim nei kibbutz israeliani evidenziano come in contesti differenti le dinamiche di attaccamento si stabiliscano nel gruppo dei pari e nella relazione con un altro bambino, quello con il quale vengano condivise esperienze e condivisioni di maggiore vicinanza e complicità¹¹. Ampliando ulteriormente il campo d’indagine, gli studi di antropologia culturale e dell’educazione fanno emergere le radicali differenze di stile educativo e di cura in società diverse e la loro ripercussione sulle dinamiche di dipendenza e di attaccamento¹².

In altri studi, l’ampliamento del campo d’indagine fa riferimento a oggetti lontanissimi, che non sono necessariamente interni all’esperienza educativa, ma possono condizionarla dall’esterno: si pensi al rilievo che le neuroscienze hanno assunto in ambito pedagogico, per la loro capacità di evidenziare i condizionamenti atavici del nostro cervello, ma anche le sue enormi potenzialità in materia di evoluzione filogenetica¹³.

In tutto questo, la declinazione di una matrice teoretica ed euristica di partenza gioca un ruolo importante: la pedagogia non può rinunciare completamente a darsi un impianto di riflessione e di ricerca, che le consenta di indagare piani ampi e fondativi, non raggiungibili attraverso la dimensione empirica. Si tratta di impianti filosofici aperti, che istituiscono dei vincoli, ma sono disponibili a rimetterli in discussione. Non sono gli stessi in tutte le scuole di pensiero.

Quella a cui mi ispiro, nata con Banfi e portata avanti da Bertin, Contini, Baldacci, assegna un ruolo preponderante, oltre che all’ampliamento del campo d’indagine, anche al principio della decostruzione antidogmatica e al metodo dialettico: l’uno ha il compito di far emergere gli elementi di ambivalenza insiti in ogni rappresentazione dell’esperienza educativa e l’impossibilità di assumere come sempre valide alcune rappresentazioni a scapito di altre; l’altro, di fronte a una realtà storica che veicola antagonismi infondati e non legittimabili, spesso ispirati a rapporti di potere e a conflitti d’interessi, assu-

⁹ *Ibidem*.

¹⁰ Cfr. J. Bowlby, *Attaccamento e perdita. I: L’attaccamento alla madre*, trad. it. Torino, Boringhieri, 1972 (ed. orig. 1969).

¹¹ Cfr. B. Bettelheim, *I figli del sogno*, trad. it. Milano, Mondadori, 1969 (ed. orig. 1969).

¹² Cfr. R.A. LeVine, R.S. New (a cura di), *Antropologia e infanzia. Sviluppo, cura, educazione. Studi classici e contemporanei*, trad. it. Milano, Cortina, 2009 (ed. orig. 2008).

¹³ Cfr. M. Contini, M. Fabbri, P. Manuzzi, *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*, Milano, Cortina, 2006.

me come metodo riflessivo la polarizzazione di modelli apparentemente contrapposti, per evidenziarne gli elementi di legittimità originaria, ma anche i rischi di deriva che ne conseguono se, anziché ascoltarsi e dialogare reciprocamente, scelgono di contrapporsi e di perseguire l'uno la sconfitta dell'altro.

Queste tre metodologie di ricerca risultano ampiamente utilizzate nella letteratura di genesi problematicista: in Bertin risulta dominante l'approccio dialettico, con aperture all'epistemologia dello sconfinamento, pur sempre interne al procedere dialettico¹⁴; in Baldacci prevale l'approccio decostruttivo e l'esercizio antidogmatico che ne deriva, con ampie aperture al pensiero di Preti¹⁵ e di Gramsci¹⁶; in Contini, l'ampliamento del campo d'indagine a fenomeni d'esperienza esterni all'ambito educativo prende il sopravvento sugli altri, ad eccezione di studi in cui sembra anticipare, in funzione decostruttiva appunto, il pensiero della resilienza¹⁷ o in cui analizza la dialettica del comunicare lungo le duplici coordinate di opacità e trasparenza¹⁸. Nel filone dedicato all'ampliamento del campo d'indagine, s'inseriscono anche gli studi di chi scrive, con alcune eccezioni, dove è dominante l'approccio decostruttivo e antidogmatico¹⁹ o in cui si privilegia il procedere dialettico²⁰.

Il presente intervento è stato svolto in quanto presidente della Società Italiana di Pedagogia Generale e Sociale (SIPEGES), nata nel 2021, dopo un anno di lavori preparatori, curati da Massimo Baldacci, Antonio Bellingreri, Luigi Pati, Simonetta Ulivieri. La Società riunisce studiosi di pedagogia generale, sociale, interculturale e di filosofia dell'educazione e, in qualche caso, anche di storia dell'educazione e di pedagogia sperimentale. Il taglio dell'intervento, in risposta al titolo del Convegno e del dossier, non è quello di ricostruirne la storia peraltro recente, bensì porre questioni di ordine teoretico ed euristico-metodologico, che costituiscono problemi ancora aperti della riflessione e della ricerca pedagogica e di sua possibile legittimazione fondativa.

¹⁴ Cfr. G.M. Bertin, *L'ideale estetico*, Firenze, La Nuova Italia, 1974; Id., *Disordine esistenziale e istanza della ragione. Tragico e Comico. Violenza ed Eros*, Bologna, Cappelli, 1981.

¹⁵ Cfr. M. Baldacci, *Trattato di pedagogia generale*, Roma, Carocci, 2012.

¹⁶ Cfr. Id., *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci*, Roma, Carocci, 2017.

¹⁷ Cfr. M. Contini, *Figure di felicità. Orizzonti di senso*, Scandicci, La Nuova Italia, 1988.

¹⁸ Cfr. Ead., *Comunicare fra opacità e trasparenza. Nodi comunicativi e riflessione pedagogica*, Milano, Bruno Mondadori, 1984.

¹⁹ Cfr. M. Fabbri, *Pedagogia della crisi, crisi della pedagogia*, Brescia, Scholé, 2019.

²⁰ Cfr. Id., *Controtempo. Una duplice narrazione fra crisi ed empatia*, Parma, Junior-Spaggiari, 2015.

L'oggetto della pedagogia: la differenza generazionale

RITA CASALE

Professorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft /Theorie der Bildung – Bergische Universität Wuppertal

Corresponding author: casale@uni-wuppertal.de

Abstract. Taking into account the historical interdisciplinary epistemological matrix of the science of education, while at the same time considering the social and cultural importance of pedagogical questions as well as the scarce academic and public resonance of the scientific, theoretical and historical research of pedagogues, the article first highlights the need to determine the specific object of pedagogy. It then proposes, on the basis of a tradition that goes back to Friedrich Schleiermacher and a series of educational philosophers such as Siegfried Bernfeld, Walter Benjamin, Hannah Arendt, Alexander Mitscherlich and Micha Brumlik, to consider (inter)generational relationships in their multiple variations (parent-child, teacher-pupil, teacher-student and adolescent-adult relationships) as the core of the science of education.

Keywords. Topological approximation – Topological determination – Generational difference

1. Questioni preliminari: l'approssimazione topologica come problema della scienza dell'educazione

Le questioni che mi preme mettere in evidenza in questo contributo sono legate al contesto culturale e nazionale nel quale insegno e faccio ricerca, vale a dire al contesto tedesco. Ciò non implica che esse abbiano un valore e un significato circoscritto, meramente nazionale, bensì che esse riflettono problemi e prospettive in prima istanza legati a quel contesto. Un'ulteriore precisazione rispetto alle posizioni espresse di seguito è di carattere disciplinare. Si tratta di posizioni che mi permettono di elaborare come rappresentante di un settore disciplinare ben determinato, quello della pedagogia generale, che nel mio caso specifico per ragioni istituzionali, ma anche e soprattutto in virtù del mio profilo scientifico e intellettuale, declino come “filosofia e storia della formazione e dell'educazione”. Due concetti, quello della formazione (*Bildung*) e dell'educazione, che nella tradizione tedesca rinviano a teorie, fenomeni e processi ben distinti.

Precisata la posizione disciplinare delle mie riflessioni, m'interessa in via preliminare porre l'attenzione su un problema di centrale importanza per le questioni trattate in questo dossier e che sintetizzo con la formula “approssimazione topologica” della pedagogia. L'approssimazione topologica della pedagogia, vale a dire la vaghezza del suo oggetto di indagine e dei suoi obiettivi nella prassi, è un problema che riguarda a mio avviso la

scienza dell'educazione¹ complessivamente, ma con il quale la pedagogia generale in prima istanza è chiamata a confrontarsi². Sarebbe suo compito precisare quale sia il *topos*, l'oggetto specifico della pedagogia, ciò che la distingue da altri ambiti disciplinari, come la psicologia o la sociologia, ma anche la filosofia o la storia, e ne legittima la sua autonomia disciplinare in ambito universitario.

L'approssimazione topologica, di cui a mio avviso pecca la scienza dell'educazione attualmente e che si esprime tra l'altro in un discredito della pedagogia cui si attribuisce un livello basso di scientificità³, ha diverse cause. Alcune sono di carattere strutturale e disciplinare, vale a dire pertinenti l'oggetto stesso della pedagogia e la storia disciplinare della scienza dell'educazione, altre sono di natura più contingente e pertanto legate a una "culturalizzazione"⁴ generale delle scienze umane. Gli oggetti della pedagogia – educazione, formazione, apprendimento, socializzazione –, che tenterò in seguito di precisare in maniera più circoscritta, sono tali da essere predestinati a essere trattati in maniera interdisciplinare: i disagi adolescenziali possono essere oggetto sia di studi psicologici che di analisi pedagogiche, le disuguaglianze nella fruizione del diritto allo studio sono oggetto sia di ricerche della scienza dell'educazione che di indagine sociologiche. Preciso che con tale distinguo non intendo sottovalutare o discreditarne un approccio interdisciplinare, ma chiarire il punto specifico della pedagogia.

Tra le cause strutturali dell'approssimazione topologica è da annoverare la specificità di un ambito disciplinare, la cui storia è caratterizzata da una *matrice epistemologica interdisciplinare*: di essa fanno parte storicamente la filosofia, la teologia, ma anche le belle lettere, la storia – con particolare rilevanza a partire dal XX secolo –, la psicologia, la sociologia e l'economia. A questa matrice interdisciplinare corrisponde una pluralità

¹ Uso con consapevolezza il singolare "scienza dell'educazione" (in tedesco *Erziehungswissenschaft*) piuttosto che il plurale "scienze dell'educazione" (*Erziehungswissenschaften*), in quanto ritengo che l'uso del sostantivo al plurale per indicare un ambito scientifico e disciplinare sia già un sintomo del problema che qui si tenta di affrontare. Nel contesto tedesco a livello universitario viene usato in maniera alternativa il plurale (è il caso ad esempio della Goethe Universität di Francoforte sul Meno, dove il Dipartimento relativo all'ambito disciplinare in questione ha la denominazione di «Fachbereich: Erziehungswissenschaften») o il singolare (è il caso della Bergische Universität di Wuppertal o della Technische Universität di Berlino, i cui istituti di pedagogia hanno come denominazione «Institut für Erziehungswissenschaft», o addirittura come nel caso dell'Università di Würzburg «Institut für Pädagogik»). L'uso del singolare o del plurale corrisponde a una diversa concezione dei presupposti epistemologici della pedagogia. Con l'uso del singolare "scienza dell'educazione" non intendo negare la pluralità metodologica dei diversi approcci teorici, storici e quantitativi delle riflessioni e ricerche in ambito pedagogico, quanto piuttosto delimitare un settore disciplinare con una propria dignità scientifica.

² A ragion veduta Maurizio Fabbri sostiene in questo dossier che la crisi della tradizione metafisica rende impossibile una fondazione trascendentale dell'esperienza educativa. La proposta formulata in questo contributo prende le mosse da un tale presupposto e tenta di pensare l'oggetto della pedagogia a partire da una dimensione categoriale "quasi-trascendentale" (sulla determinazione del "quasi-trascendentale" o del trascendentale storico rinvio a M. Foucault, *Le parole e le cose. Un'archeologia delle scienze umane*, trad. it. Milano, BUR, 2016, ed. orig. 1966, e a R. Koselleck, *Futuro passato. Per una semantica dei tempi storici*, trad. it. Genova, Marietti, 1986, ed. orig. 1975) nella prospettiva di un'epistemologia storica.

³ Si confrontino a tale proposito i contributi contenuti nel volume a cura di N. Ricken, *Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen, Materialien, Perspektiven*, Wiesbaden, VS Verlag 2007.

⁴ Con culturalizzazione delle scienze umane s'intende quel processo che fa seguito all'influenza esercitata dai *cultural studies* nell'ambito delle scienze umanistiche e che si traduce nel privilegio attribuito alle pratiche e alle "narrazioni" nell'indagine dei fenomeni sociali, piuttosto che alle strutture politiche, economiche e istituzionali e alle diverse forme di razionalità scientifica.

metodologica, che può sconfinare sia nella ricerca che nell'insegnamento in dilettantismo e che soprattutto rende difficile la formazione di scuole pedagogiche di ricerca.

Tra le cause contingenti dell'approssimazione topologica è da menzionare quello che io definirei un eccesso di "importazione" di concetti e prospettive provenienti da altri ambiti disciplinari e una scarsa "esportazione" dei risultati di ricerche e analisi pedagogiche in altri settori scientifici. Di questa discrepanza tra importazione ed esportazione disciplinare sono un indice sia le diverse mode, che segnano i dibattiti nell'ambito della scienza dell'educazione e che si susseguono con un ritmo – in sintonia con i tempi – sempre più veloce, che la collocazione minoritaria della scienza dell'educazione tanto nell'ambito dell'architettura universitaria – vale a dire nella gerarchia dei saperi – quanto nel dibattito pubblico.

2. Un tentativo: determinazione topologica della scienza dell'educazione

Tenuto conto della poliedricità dell'oggetto e della multidisciplinarietà storica del tipo di formazione scientifica, che viene sussunto sotto la denominazione "scienza dell'educazione", considerata l'importanza sociale e culturale delle questioni pedagogiche e la scarsa risonanza accademica e pubblica della ricerca scientifica, teorica e storica dei pedagogisti, mi pare importante cercare di determinare il *topos*, aristotelicamente l'oggetto specifico, a partire dal quale pensare e discutere su temi, scopi e approcci metodologici.

Rifacendomi a una tradizione che fa a capo da un lato alla filosofia del diritto liberale e dall'altro a Friedrich Schleiermacher e a una serie di filosofi dell'educazione quali Siegfried Bernfeld, Walter Benjamin, Hannah Arendt, Alexander Mitscherlich, Micha Brumlik⁵, considero il rapporto generazionale nelle sue molteplici variazioni (genitoriale, maestro-allievo, professore-studente, adolescenti-adulti) come il nocciolo, il *topos* della scienza dell'educazione e della formazione. A differenza della tradizione dell'educazione progressiva non pongo al centro della pedagogia il bambino, l'adolescente, lo studente, ma la *relazione* tra un bambino e un adulto, tra discenti e docenti. Si tratta di una relazione, quella pedagogica, non di per sé gerarchica, ma *asimmetrica*. È l'asimmetria di una tale relazione che la rende necessaria e che fonda la specificità dell'approccio pedagogico.

Assumersi in quanto docenti, adulti, maestri e studiosi la responsabilità di questa asimmetria, il cui presupposto poggia su una differenza di esperienza, di sapere, induce a circoscrivere gli oggetti di ricerca di pedagogia o più precisamente a individuare il *focus* con il quale indagare i suoi ambiti. Ne indico qui quattro a titolo esemplificativo: famiglia, scuola, università, trasmissione del sapere, che illustrerò brevemente a partire dal presupposto della differenza generazionale, considerata come possibile determinazione topologica della pedagogia.

Per quel che concerne la *famiglia* sarebbero necessarie ricerche di carattere empirico, teorico e storico per studiare quella che con Massimo Recalcati si potrebbe definire la "famiglia post-edipica". Le questioni da porre a tal merito riguarderebbero implicazioni e conseguenze di una costellazione familiare post-edipica relativamente all'educazione sentimentale, affettiva di bambini e adolescenti, alla specificità dei nuovi legami affettivi e

⁵ Per la ricostruzione di questa tradizione di filosofia dell'educazione rinvio a R. Casale, *Einführung in die Erziehungs- und Bildungsphilosophie*, Paderborn, UTB, 2022.

psichici, alla messa in discussione radicale dell'autorevolezza educativa, vale a dire della responsabilità asimmetrica degli adulti.

Rispetto alla *scuola* si tratterebbe di indagare in che termini la concentrazione sui bisogni degli alunni non abbia indotto a un'infantilizzazione degli adulti⁶, a un appiattimento se non annullamento della dimensione legata alla trasmissione del sapere. Consapevole che la trasmissione del sapere non possa esaurirsi oggi in una società multiculturale e in "una scuola aperta a tutti" nella cura di una tradizione culturale ben determinata, ritengo necessario un ripensamento dei *curricula* scolastici, che, pur tenendo conto delle diverse fasi dell'apprendimento scolastico, si ispiri a un ideale unitario di formazione basato sulla relazione pedagogica, ossia sulla responsabilità degli adulti di trasmissione del sapere e sui processi di autonomia di giudizio dei più giovani. Una proposta, tutta da sviluppare e da discutere, potrebbe essere quella di una formazione culturale delle future generazioni realizzata attraverso l'insegnamento di *forme* specifiche di oggettivazione scientifica e artistica, vale a dire mediante la trasmissione di modelli culturali esemplari e culturalmente differenti, da cui apprendere modi di espressione, logiche dell'argomentazione, criteri di falsificazione, procedure di composizione artistica⁷. Si tratterebbe di concepire un *curriculum* in grado per un verso di sviluppare la capacità di riconoscere forme di oggettivazione e di composizione nella loro specificità storica, culturale e scientifica e per l'altro di favorire i processi stessi di formalizzazione e di espressione estetica e scientifica. L'"educazione alla forma", intesa in senso oggettivo (capacità di riconoscimento e di discernimento delle diverse forme) e soggettivo (capacità di formare, di comporre, di oggettivazione), si distinguerebbe da un'educazione che mira alla formazione di competenze, nella misura in cui essa si indirizzerebbe non tanto alla capacità operativa, alle prestazioni performative del soggetto, ma alla relazione soggetto e oggetto, vale a dire alla capacità di trasformare un fenomeno, un problema, un materiale in un oggetto di conoscenza o di espressione.

Il confronto della scienza dell'educazione con l'università come luogo di formazione assume una sua peculiare centralità in seguito alle trasformazioni dell'universo accademico, messe in atto dal processo di Bologna⁸. La modularizzazione della formazione universitaria ha avuto come conseguenza non tanto un'eupeizzazione degli studi quanto una loro scolarizzazione. La rivendicazione pedagogica della specificità formativa dell'università rispetto alla scuola potrebbe concretizzarsi per quel che concerne la ricerca sia in una serie di studi dedicati ai cambiamenti in atto nel mondo universitario (ad es. autonomia finanziaria, didattica modulare, terza missione) che nell'analisi storica e teorica delle forme pedagogiche di trasmissione del sapere e di ricerca accademica: quelle classiche – lezione (*Vorlesung*)⁹,

⁶ Si confronti a tale proposito S. Neiman, *Warum erwachsen werden? Eine philosophische Ermutigung*, München, Hanser, 2015; G. Zagrebelsky, *Senza adulti*, Torino, Einaudi, 2016; A. Prosperi, *Un tempo senza storia. La distruzione del passato*, Torino, Einaudi, 2021, nonché le analisi sulla crisi dell'educazione sviluppate in Casale, *Einführung in die Erziehungs- und Bildungsphilosophie*, cit., pp. 63-81.

⁷ Per quel che concerne la specificità delle "forme" mediatiche, i processi di coscientizzazione, di decostruzione e di smontaggio del testo mediatico e le modalità di autorialità diffusa ad esso connesse rinvio alle analisi lucide sviluppate da Pier Cesare Rivoltella in questo dossier.

⁸ Si confronti in merito R. Casale, G. Molzberger, *Zur Geschichte und Aktualität des Studium Generale. Past and Present of Liberal Education*, Wien-Köln, Böhlau, 2023.

⁹ Sulla specificità della lezione universitaria si vedano G. Walther, *Vorlesung*, in M. Maaser, G. Walther (a cura di), *Bildung. Ziele und Formen, Traditionen und Systeme, Medien und Akteure*, Stuttgart-Weimar, Metzler, 2011, pp. 170-173 e G. Zagrebelsky, *La lezione*, Torino, Einaudi, 2022.

seminario (*Seminar*), colloquio (*Kolloquium*), ma anche delle più recenti forme didattiche da remoto.

Per ultimo farò cenno a una quarta declinazione o piegatura della differenza generazionale come oggetto della pedagogia, relativa all'*analisi storico-epistemologica della trasformazione del concetto di sapere e della sua trasmissione*. Chiuderò le mie brevi considerazioni ponendo una questione, che a mio avviso esprime la portata epocale di un problema, che incide pesantemente sul modo di intendere e di gestire la relazione pedagogica. All'idea di cumulativa di sapere e di progresso scientifico della modernità era inerente quella di eredità culturale e scientifica, ossia della necessità di una trasmissione del sapere e dell'appropriazione di ciò che era ritenuto per scientificamente o artisticamente acquisito. In che termini cambia il concetto di patrimonio culturale e scientifico, che cosa resta del processo reciproco di trasmissione e appropriazione tipico della modernità in un momento storico in cui l'archiviazione del sapere e la sperimentazione scientifica si avvalgono di una datificazione della memoria?

Educational sciences in France. History and current events

ANDRÉ D. ROBERT

Professeur émérite en Sciences de l'éducation – Université Lumière Lyon 2, UR Éducation, Cultures, Politiques

Corresponding author: andre.robert@univ-lyon2.fr

Abstract. French educational sciences stem from a long history that began in the late 19th century when Republican education policy needed scientific support. At that time they use the expression “Science of Education” (*Science de l'éducation*: singular in French). It soon became clear that this reference to an unique science of education was not appropriate and the discipline disappeared from universities for a long time until they were recreated as educational sciences (*Sciences de l'éducation*: plural in French) in 1967. The article examines the content of these educational sciences, now challenged by neuroeducation, regarded as a new “true and unique” scientific approach to education. This essay questions the place of pedagogy in “educational sciences”, on the one hand, and the heterogeneity and epistemological value of this new discipline, its numerous and diverse contributions to the knowledge of educational phenomena, on the other. An agreement with UNESCO's conception of pluralistic and multi-stakeholder educational research is also expressed here.

Keywords. Educational sciences – Pedagogy – Epistemology – France

Traditionally, in France, pedagogy has been poorly regarded because of its initial links with the professional culture of primary teachers and the dominance of secondary education, «ce tout-puissant empire du milieu» (i.e. «the all powerful empire of the middle term» between primary learning and higher education), according to the historian Lucien Febvre¹. This opinion belonged to the idea that pedagogy essentially involved practices without any theoretical dimension, that is empirical practices reserved for primary teachers who had no true or scientific knowledge, unlike secondary teachers trained in universities (whereas primary ones were not²). However, when it was considered as a part of philosophy and as a theoretical reflection on the school, pedagogy could eventually be accepted.

Often equated to pedagogy, educational sciences were and still are partially in the same situation. Today, they are seriously challenged by neural science and neuro-education³.

¹ L. Febvre, *Vue d'ensemble. Cinquante ans d'enseignement français*, in C. Bouglé (ed.), *Encyclopédie française*, XV: *Éducation et instruction*, Paris, Société de gestion de l'Encyclopédie française, 1939.

² French primary teachers were trained in *écoles normales* which belonged exclusively to “Primary learning”, and by no means to universities (from 1835 until 1990).

³ S. Dehaene, *L'école éclairée par la science. Travaux du Conseil scientifique de l'éducation nationale*, Paris, Odile Jacob, 2021.

Therefore, in this article, I would like to pose the following questions: what truly are French educational sciences? What is the place of pedagogy in their field? What is their epistemology and, ultimately, their value for the present and the future?

1. A brief *detour* through history

This *detour* aims to recall that the illusion of the possibility of a single science of education has already occurred in other forms and in another historical context in France⁴. A university discipline was created in the 1880s in order to “scientifically” support the free and compulsory school instituted by the Third Republic. This teaching was entrusted between 1883 and 1914 to professors of philosophy, recognized by rectors for their moral value and republican commitment. Under the heading “Science of Education” (or exceptionally “Pedagogy”), each teacher has in fact most often developed a philosophical thought largely imbued with moral reflection, so that on the eve of the First World War the science of education was only an «uncertain and polymorphous» discipline⁵. Gradually, after the war, the chairs of educational “science” (in French *science de l'éducation*, in the singular), disappeared: this was the case in most French university cities, except in a few places such as Lyon⁶.

After the Second World War, in the new context of growth and democratization of secondary education, the need for an academic discipline oriented towards the objective and scientific approach to educational questions was again felt. Professors of psychology – Gaston Mialaret – and philosophy – Maurice Debesse, Jean Chateau – undertook lobbying the Ministry of National Education in this perspective. This action was crowned with success when new “educational sciences” were created, by a decree of February 11, 1967.

See below the contents of the certificates of license in “Sciences of Education” (in French *sciences de l'éducation*, in the plural), according to the Official Journal of the French Republic (no. 0036 of February 11, 1967, p. 1512):

- Certificate in General Pedagogy (in French *Pédagogie générale*),
- Certificate in Psychosociology of Education (in French *Psychosociologie de l'éducation*),
- Certificate in Applied Pedagogy (in French *Pédagogie appliquée*),
- Optional second-year certificate (in French *Certificat optionnel de deuxième année*),

In order to designate the new academic discipline, decision-makers have long hesitated between several possible names, Pedagogy or Psycho-Pedagogy, or Pedagogical Sciences, but always from the perspective of an objectifying pluralistic approach to educational phenomena⁷. As can be seen from the content of the certificates under the

⁴ J. Gautherin, *Une discipline pour la République. La Science de l'éducation en France (1882-1914)*, Bern, Peter Lang, 2002.

⁵ *Ibidem*.

⁶ F. Mole, A. Robert, J. Gautherin, *La science de l'éducation à Lyon: entre initiative d'État et histoire pédagogique locale, la greffe d'une positivité scientifique sur une tradition spiritualiste (1884-1945)*, in «Historia de la Educación», 34 (2015), pp. 245-262.

⁷ A. Prost, *La formation des maîtres de 1940 à 2010*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2014; F. Laot,

new discipline, except for Psychosociology, there is a discrepancy between the generic title which has been chosen, “Educational Sciences” (in French *Sciences de l'éducation*), and most certificates devoted to Pedagogy. In fact, it is the actual curriculum of education that has revealed, over time, the content of teaching.

2. Evolution and stabilization of educational sciences at the university. What epistemological consequences?

a) “Actual” curriculum

In their actual evolution, the new Educational Sciences are a combination of an axiological dimension relating to any question and educational action (question of aims), a praxeological dimension (pedagogical practices aimed at acting upon reality, particularly important in teacher training), and an epistemic dimension (concerned with the establishment of objective and cumulative knowledge on educational facts).

They consist of so-called 1) “mother” disciplines and 2) “other” emerging disciplines:

1. Philosophy, psychology, sociology, history of education and pedagogy, the basis of Educational Sciences. Pedagogy first found its justification in the reflection resulting from the experiences drawn from the practices of the “New education”, which placed it in a mainly philosophical perspective (cf. Jean-Jacques Rousseau, considered as the founding father of the modern pedagogical revolution, an author analyzed mainly by philosophers). Especially in teacher training, pedagogy was considered more from the practical point of view.
2. Didactics, digital sciences, language sciences, nursing, “therapeutic patient education”, family and social education, sciences and practices of training, Science and Techniques of Physical and Sports Activities, etc. The new knowledge brought more recently by cognitive science and neuro-education cannot be ignored in this corpus (if they do not place themselves *a priori* in a dominant and imperialist position).

In short, the result can only be that of disciplinary heterogeneity, in the manner that Bernard Charlot once spoke of an “archipelago” of disciplines and approaches⁸. This does not lead to a definitive epistemological invalidation but rather to a stimulating debate, initiated at the beginning of the first decades of existence of the educational sciences.

b) What epistemology?

On the one hand, some teacher-researchers are in favour of the thesis of distinct epistemologies, each relating to its disciplinary field of reference. Thus, at a conference held in Toulouse in 1982, sociologist Viviane Isambert-Jamati declared: «When it comes to research and no longer training, the use of the plural becomes important to affirm not only the diversity of educational sciences, but especially the specificity of each of them [...] Assumptions must be pushed to the limit, without going back and forth from one

R. Rogers (eds), *Les sciences de l'éducation. Émergence d'un champ de recherche dans l'après-guerre*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2015.

⁸ B. Charlot, *Les sciences de l'éducation: un enjeu, un défi*, Paris, ESF, 1995.

theoretical framework to another»⁹.

On the other hand, some other tenors of the new discipline, such as Jacques Ardoino¹⁰, argued for a unitary epistemology, calling researchers to “multireferentiality”, to a true scientific “polyglotism” whose elements could be found in the celebration of the heuristic virtues of complexity¹¹. If, with Ardoino’s project, we approach, at least ideally, a form of unity, this “polyglotism” appears difficult to sustain when the question is considered from the angle of the highest scientific requirement.

This is why the path experienced by Claudine Blanchard-Laville and other teacher-researchers under the name of “co-disciplinarity” seems to correspond better to what the educational sciences can and must be in the current reality of their existence and practice: a gathering of heterogeneous fields and types of research around the educational problem. Claudine Blanchard-Laville and her colleagues put forward the idea of co-thinking about the same object, that is, the delimitation of a «space in which we do not think [...] the same thing, but where the same thing makes us think» and where «it is a question of evoking a co-construction of meaning about the same object of study»¹².

Most of the current French educational sciences research laboratories display such an ambition of inter-, if not trans-disciplinarity, even if, in practice, it is difficult to achieve.

c) The need to work on the epistemological question

This does not solve the epistemological problem that I have previously posed. Without claiming a resolution of the latter, the analyses made by sociologists of science such as Helena Nowotny, Peter Scott and Michael Gibbons may be valuable¹³. These authors distinguish two modes of knowledge which succeeded each other globally over time and which today coexist, each having their own legitimacy. In the older mode 1, scientific knowledge is rather an individual product, it is clearly compartmentalized by means of disciplinary boundaries, it has an essentially academic orientation; social utility is therefore not its primary concern, at least if it is considered as immediately effective (we are not far from the Humboldtian conception of the university). In mode 2, which is more related to the professionalizing university, knowledge increasingly takes on a collective, interdisciplinary character, falling under what is called Research-Innovation-Development, deliberately turned towards social uses, and constantly concerned with the questions posed to it by society (i.e. “agora”, to use the language of the authors). In other words, scientific research activities can only be conceived “in context”, and, above all, “the context responds”, it retroacts, forcing us to consider the developed knowledge as “situated” knowledge.

Without being the last word of the analysis, this type of approach, proceeding from

⁹ V. Isambert-Jamati, *Des sciences de l'éducation: un pluriel important lorsqu'il s'agit de recherche*, in «Les Sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle», 15 (1982), 4, pp. 55-60.

¹⁰ J. Ardoino, *L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives*, in «Pratiques de formation», 25-26, 1993, pp. 15-34.

¹¹ E. Morin, *Introduction à la pensée complexe*, Paris, Seuil, 1990.

¹² C. Blanchard-Laville, *De la co-disciplinarité en sciences de l'éducation*, in «Revue française de pédagogie», 132, 2000, pp. 55-66.

¹³ H. Nowotny, P.B. Scott, M.T. Gibbons, *Re-Thinking Science: Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*, London, Polity Press, 2001.

what has been defined above as mode 2 of knowledge (which does not exclude – according to the sociologists cited – mode 1 but now encompasses it), undoubtedly makes it possible to put as accurately as possible the current sciences of education and training, and their recognized research practices, into perspective.

An examination of actual practices in educational sciences and teacher training leads to distinctions between research “on” education on the one hand, and research “in” education on the other. Researchers have an assertive orientation towards one or the other of these poles, without one excluding the other, because of a common culture built up over time, through exchanges of experiences and results. In the research “on”, education tends to appear as an object like any other, distanced, objectified. This type of approach aims at the production of knowledge often called fundamental; it is research for the purpose of “knowledge for knowledge”. Its impact on what exists is delayed (for example, the history of education may serve to shed light and better understand the present, but through a series of mediations that are not present from the outset).

In the research “in”, we find the idea of researchers involved in the educational processes themselves, the idea of producing knowledge with a view to a more direct intervention on what already exists, often in response to a social demand, without this intervention belonging to a simple application model. The researcher fully participates in the considered object, which means that under certain conditions an ordinary social actor can adopt a co-researcher posture.

Here we enter the range of research which, through proven practices, has acquired a legitimate methodological and epistemological status: action-research, innovation research, intervention research. Participatory research (sometimes also called citizen research) also finds in education a relevant ground for its implementation, of which the INRP (Institut National de la Recherche Pédagogique) yesterday and the French Institute of Education today were the initiators along with the network of teachers and associated institutions (Léa – Lieux d’éducation associés); similarly, by creating their own research institutes (IRSHEs, IREA, FSU Research Institute, Centre Henri Aigueperse of UNSA-Education), teacher trade unions have been able to set up surveys involving researchers, activists and actors in the field; the value of the research produced in these frames must only be assessed in terms of their heuristic relevance, not of their origin alone.

As an example, among others, of an approach related to citizen or participatory science in education, it is possible to mention here the thesis of a student. Responding to a request from a local community, he was able to mobilize the combined resources of appropriate scientific knowledge and those resulting from the experience of many social actors (in part co-researchers) invited to collaborate for an intervention aimed at changing an unsatisfactory social situation, in particular by promoting the creation of an observatory “living one’s youth” in the city¹⁴. This is what the interdisciplinarity of educational sciences can typically produce in terms of intervention on what already exists.

¹⁴ M.-M. Gurnade, *Circulation de savoirs pluriels et émancipation des acteurs sociaux: le cas d’un observatoire «vivre sa jeunesse» dans une recherche-intervention*. Thèse de doctorat en Sciences de l’éducation, Université Toulouse Jean Jaurès, dirs. J.-F. Marcel et D. Broussal, 2016; see also A.-D. Robert, J.-F. Marcel, *Des relations entre recherches en éducation et engagements militants: éléments pour un débat*, in J.-F. Marcel, L. Lescouarch, V. Bordes (eds.), *Recherches en éducation et engagements militants: vers une tierce approche*, Toulouse, Presses universitaires du Midi, 2019, pp. 25-42.

3. Conclusion

As highlighted at the international level in the UNESCO report, *Reimagining our futures together: a new social contract for education*, the assessment of educational sciences – also valid for France – is far from negligible¹⁵. The same report, with which I agree, claims that «knowledge, data, and evidence for the futures of education must be inclusive of diverse sources and ways of knowing. Insights from differing perspectives can offer different vantage points to a shared understanding of education, rather than exclude and supplant one another»¹⁶.

By their very origins, French educational sciences are based on interdisciplinary dialogue, and, well aware of the need to push back their limits, they are open to the contributions of new scientific insights, for example those from neuroscience in the crucial field of learning psychology; they are ready to integrate them into their body of knowledge and to collaborate with them, for example within federative structures or thematic networks of research in education; however, they do not accept to give in to the pernicious illusion that one science could single-handedly reduce the complexity of the educational phenomenon, or place itself in an exclusive position of domination.

¹⁵ UNESCO, *Reimagining our Futures Together: a New Social Contract for Education*, 2021, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>, p. 123.

¹⁶ *Ibid.*, p. 132.

Pédagogie, pédagogies: perspectives philosophiques, historiques et pratiques contemporaines pour les sciences de l'éducation en France

CÉLINE CHAUVIGNÉ

Ancienne co-présidente de l'Association des Enseignant.e.s et Chercheur.e.s en Sciences de l'Éducation

Professeure en Sciences de l'éducation – Nantes Université

Corresponding author: celine.chauvigne@univ-nantes.fr

BRUNO ROBBES

Ancien co-président de l'Association des Enseignant.e.s et Chercheur.e.s en Sciences de l'Éducation

Professeur en Sciences de l'éducation – CY Cergy Paris Université

Corresponding author: bruno.robbes@cyu.fr

MARIE VERGNON

Ancienne secrétaire de l'Association Transdisciplinaire pour les Recherches Historiques sur l'Éducation

Maîtresse de conférences en Sciences de l'éducation – Université de Caen Normandie

Corresponding author: marie.vergnon@unicaen.fr

Abstract. In France, the emergence of the science of education at the end of the 19th century, and of educational sciences as a university discipline in 1967, is consubstantial with the discipline's interest in pedagogical analysis. This article presents the three main areas in which pedagogy is studied in France today: a first domain of research related to philosophy and sociology, a second field of research focusing on the history of pedagogies and pedagogues, and a third trend dealing with the study of contemporary pedagogies.

Keywords. Pedagogy – Research – Educational sciences – France

Les relations entre pédagogie et recherches en éducation sont anciennes et complexes. En France, l'émergence de la science de l'éducation, à la fin du XIX^e siècle, puis des sciences de l'éducation comme discipline universitaire, en 1967, est consubstantielle de l'intérêt de cette discipline pour l'analyse pédagogique. Aussi nous nous proposons d'inscrire d'abord cette réflexion dans sa profondeur historique, y compris au sein de l'AECSE (Association des Enseignant.e.s et Chercheur.e.s en Sciences de l'Éducation, fondée en 1972), pour comprendre le développement des trois directions principales d'étude de la pédagogie en sciences de l'éducation en France aujourd'hui.

À propos de la recherche en éducation en Europe, une pluralité de travaux a mis en évidence «des tendances initiales contrastées dans différentes zones géographiques et culturelles [et] des singularités dans la manière dont se fait la recherche»¹. En ce qui concerne la France ou l'ère francophone, les analyses ne sont pas consensuelles, mais on peut souligner l'importance de la pédagogie en tant qu'objet de recherches, de son histoire et de ses figures, pour les premiers acteurs des sciences de l'éducation comme discipline instituée. Ainsi, Gaston Mialaret, l'un des fondateurs des sciences de l'éducation en France et fondateur de l'AECSE, fait une place importante à cette question dans ses publications. Le tome 2 (qui suit directement l'Introduction) du *Traité des sciences pédagogiques* qu'il dirige avec Maurice Debesse (autre fondateur)² porte sur l'«histoire de la pédagogie». Le troisième de ces fondateurs, Jean Château, dirige quant à lui un ouvrage consacré aux *Grands pédagogues* (1956)³. Les pédagogues et la pédagogie font ainsi partie de la culture générale des éducateurs pour ces hommes dont les travaux sont pourtant d'abord ancrés en psychologie. Ce champ de recherche s'appuie sur le postulat que la pédagogie relève «du savoir pour le faire qui est en même temps un savoir pour faire»⁴ et que les sciences de l'éducation peuvent en faire un objet de recherche, assumant de s'emparer de cet objet «complexe, un objet carrefour spécifique aux sciences de l'éducation, qui relève d'une pluralité d'approches disciplinaires»⁵.

Cependant en France, «les rapports entre science de l'éducation et pédagogie donnent lieu à une histoire complexe où se jouent tentations de fusion, confusions involontaires et tentatives de distinction»⁶. De cette complexité, nous pouvons dégager, à grands traits, trois ensembles d'orientation de recherches.

1. Approche philosophique et sociologique

Ce premier champ de recherches d'orientation philosophique et sociologique analyse les idées éducatives et les discours pédagogiques défendus par des pédagogues, leurs effets, et questionne le statut épistémologique de la pédagogie.

Dans la classification des sciences, la pédagogie a longtemps été considérée comme art et science⁷, comme science rationnelle⁸. Elle s'inscrit au XVIII^e siècle au sein des sciences de l'homme dans un sens plus large de connaissances basées sur l'histoire, la philosophie, la science et la poésie⁹ avant de rejoindre en 1834, sous le terme de

¹ M. Vergnon, *Note de synthèse. La recherche en éducation en Europe des années 1990 aux années 2010*, in «Les Dossiers des sciences de l'éducation», 42, 2019 (<https://doi.org/10.4000/dse.3904>).

² M. Debesse, G. Mialaret, *Traité des sciences pédagogiques*, II: *Histoire de la pédagogie*, Paris, Presses universitaires de France, 1971.

³ J. Château (ed.), *Les grands pédagogues*, Paris, Presses universitaires de France, 1956.

⁴ AECSE, *Les sciences de l'éducation: enjeux, finalités et défis*, Paris, INRP, 2001, p. 21.

⁵ *Ibid.*, p. 25.

⁶ *Ibid.*, p. 20.

⁷ *Ibid.*, pp. 11-12.

⁸ *The Works of Francis Bacon*, collected and edited by J. Spedding, R.L. Ellis and D.D. Heath, London, Longman and C., 1857-1858, 14 vols.

⁹ *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*, mis en ordre et publié par D. Diderot et J.-B. Le Rond d'Alembert, Paris, chez Briasson [etc.], 1751-1765, 17 vols., <https://gallica.bnf.fr/conseils/content/lencyclopedie-de-diderot-et-dalembert>. Tous les liens ont été consultés en mars 2023.

«pédagogique» (classification Marie-André Ampère), une science à dimension technique et d'utilité pratique se caractérisant «comme une science du langage (conversation/argumentation) et plus précisément comme une science de l'inculcation de préceptes»¹⁰. Quelque chose de mécanique présidera donc à la pédagogie comme savoir, connaissance consciente ou non des fins et des moyens et s'inscrira comme telle dans le contexte de la réforme de l'école (III^e République), comme perfectionnement des instituteurs en charge de l'instruction morale et civique en remplacement de l'instruction religieuse et non comme pratiques.

Cependant, même si la pédagogie a une visée universelle (philosophie grecque), elle ne peut être produite que par la singularité de chaque expérience en devenir¹¹, comme l'avait bien identifié Durkheim¹² lors de sa réflexion pédagogique du début du XX^e siècle et de la nécessité d'une éducation pédagogique des maîtres. D'ailleurs dans le même temps, les chaires de la science de l'éducation instituées du temps de Marion, Buisson et Durkheim dans leur dimension de science appliquée¹³ se voient supplantées par une dominante scientifique et expérimentale centrée sur l'enfant et l'action éducative¹⁴.

La pédagogie embrasse donc plusieurs sens:

1. une action spécifique ou manière d'être pédagogue (ce qui implique des savoirs scientifiques et techniques, mais aussi philosophiques);
2. une réflexion sur l'action pédagogique, qui, si la démarche se systématisé, peut devenir une doctrine;
3. une science de l'éducation (étude et analyse des phénomènes éducatifs).

La réflexion sur la pédagogie est une position intermédiaire entre art et science, entre pratique et théorie. La pédagogie, discipline praxéologique, a pour objectif l'amélioration de l'action éducative par la critique et l'innovation. Elle est qualifiée par Durkheim¹⁵ de «théorie-pratique» reliant action et réflexion entre les pensées philosophiques (Montaigne, Rousseau, Pestalozzi, etc.) ou les sciences de l'éducation et les pratiques éducatives. Il s'agit bien là d'une réflexion à partir de ce que l'on fait ou éprouve.

De ce fait, l'expérience pédagogique comprend deux dimensions: le problème et l'épreuve.

1. Le problème: c'est le passage du côté rationnel de l'expérience vers une réflexion sur ses propres pratiques où l'éducateur s'engage personnellement et fait l'épreuve de lui-même.
2. L'épreuve: a) est une expérience qui est propre et mienne et que personne ne peut faire à ma place; b) permet d'appréhender l'acte éducatif dans sa globalité (dimension rationnelle et rapport au savoir) sans le réduire à une seule conduite

¹⁰ AECSE, *Les sciences de l'éducation*, cit., p. 12.

¹¹ M. Soënard, *Qu'est-ce que la pédagogie? Le pédagogue au risque de la philosophie*, Paris, ESF éditeur, 2001.

¹² É. Durkheim, *L'évolution pédagogique en France (1904-1905)*, http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/evolution_ped_france/evolution_ped_france.html.

¹³ J. Gautherin, *Une discipline pour la République. La Science de l'éducation en France (1882-1914)*, Berne, Peter Lang, 2002.

¹⁴ É. Dubreucq, *Une éducation républicaine. Marion, Buisson, Durkheim*, Paris, Vrin, 2004.

¹⁵ É. Durkheim, *Pédagogie*, in F. Buisson (ed.), *Nouveau Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, Hachette, 1911 (<http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3355>).

de l'action dans l'urgence ou l'incertitude; c) est un engagement qui nécessite une démarche, une expérimentation éprouvée avec une posture éthique motivée par des crises «ou saintes colères» comme l'enfance délaissée (Pestalozzi), contre la scolastique (Freinet), contre l'aliénation du peuple (Freire)¹⁶.

En somme, l'expérience pédagogique c'est croire dans le postulat de l'éducabilité¹⁷ de tout être humain, qui conduit à entrer en résistance dans une dialectique où le travail sur autrui implique un travail sur soi. Par conséquent, la pédagogie ne peut jamais proposer de solutions définitives. Elle est plurielle, à la fois technique (plans de travail, imprimerie, etc.), esprit (vision nouvelle de l'enfant, de l'école, du savoir), expérience du changement, en somme un savoir herméneutique qui débouche sur une analyse et alimente la conscience critique. Quelle que soit sa forme, scientifique, expérimentale, psycho-pédagogique, elle est avant tout un souci de sens que Deleuze conçoit comme un milieu où se déploie, dans le langage ou l'action, un rapport à soi, à la société, au monde et au concept¹⁸.

3. L'histoire des pédagogies et des pédagogues

L'histoire des pédagogies et des pédagogues est essentielle pour les comprendre dans leur contexte et les interpeller à partir de notre présent. Ce second champ de recherche, adossé pour partie à cette reconnaissance de l'importance de la pédagogie et de son histoire pour les fondateurs de la discipline, s'est progressivement développé et structuré en France, travaillant à la définition d'une épistémologie spécifique¹⁹. Cette orientation de recherche s'appuie sur l'idée que la pédagogie et son histoire constituent «un outil pour les défis d'aujourd'hui», pour reprendre la formule de Philippe Meirieu²⁰. Les problématiques auxquelles sont aujourd'hui confrontés les éducateurs sont rarement nouvelles et nombreux sont ceux qui, avant eux, se sont posés des questions semblables. La manière dont ils ont tenté d'y répondre, leurs succès, mais aussi leurs échecs, sont à leur tour autant de ressources propres à nourrir les réflexions contemporaines. Cette démarche suppose cependant la connaissance de ce passé, des expériences antérieures et des réflexions qui les ont entourées, d'où la nécessité de ne pas perdre la mémoire. Les pratiques que nous connaissons ne viennent pas de nulle part; elles font référence explicitement ou implicitement, consciemment ou pas, à une histoire, à ce qui a été pensé et fait auparavant. Lorsque l'on ne sait pas quelles sont ces références, les pratiques sont régies par ce que l'on croit savoir des techniques, les représentations que l'on s'en fait, la reproduction de modèles que l'on connaît, des habitudes, dans un phénomène de rémanence et donc de perte de sens.

¹⁶ M. Fabre, *La pédagogie et les pédagogies*, in J. Beillerot, N. Mosconi (eds.), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*, Paris, Dunod, 2006, pp. 503-506.

¹⁷ P. Meirieu, *L'envers du tableau. Quelle pédagogie pour quelle école?*, Paris, ESF, 1997.

¹⁸ M. Fabre, *Existe-t-il des savoirs pédagogiques?*, in J. Houssaye, M. Soëtaud, D. Hameline, M. Fabre, *Manifeste pour les pédagogues*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2002, p. 111.

¹⁹ L. Chalmel, *Pour une épistémologie de l'histoire des idées pédagogiques*, in A. Vergnion (ed.), *40 ans de sciences de l'éducation. L'âge de la maturité? Questions vives*, Caen, Presses universitaires de Caen, 2009, pp. 141-150 (<https://books.openedition.org/puc/8196?lang=fr>).

²⁰ P. Meirieu, *La pédagogie, un outil pour les défis d'aujourd'hui*, in «Le Monde de l'éducation», 360, juillet-août 2007, pp. 70-73.

Ainsi, l'histoire de la pédagogie, loin de n'être qu'une composante de la culture générale de l'éducateur permet, de manière corollaire, d'interroger le présent, de «revisiter, à partir du passé, les multiples possibles du présent, afin de penser le monde de demain» comme l'écrit Loïc Chalmel²¹, empruntant la formule de l'historien François Dosse. Elle constitue une propédeutique à l'éducation. Il y a donc un double enjeu de connaissance de l'histoire de nos institutions et de nos pratiques. Pour Daniel Hameline, «l'histoire nous instruit sur nous-mêmes»²², car sa connaissance permet de ne pas s'inscrire dans un éternel recommencement (quand bien même l'histoire bégaie comme le dit Daniel Hameline dans le même texte) et de comprendre les pratiques actuelles dans leurs fondements théoriques et axiologiques. Il s'agit donc de les comprendre dans leurs contextes, mais aussi de les interroger à partir des questions-mêmes que nous nous posons, car comme le rappelle Alain Kerlan «toute histoire est nécessairement rétrospective. Elle relie le passé à la lumière des valeurs et des interrogations du présent. [...] Nous n'étudierons pas "en apesanteur" les doctrines: mais en partant des questions majeures que nous nous posons aujourd'hui sur l'école et l'éducation. En nous inscrivant dans les débats et les interrogations sur l'école d'aujourd'hui, sur "l'école qui vient"»²³ ou, plus largement, sur l'éducation pour ceux qui doivent nous succéder.

Le pédagogue a en effet cette spécificité d'être «un praticien-théoricien de l'action éducative»²⁴ avec lequel on peut entrer en dialogue. Michel Fabre écrit: «lire le récit d'une expérience pédagogique c'est pouvoir se mettre à la place du pédagogue (compréhension), réclamer des explications (sur le contexte par exemple), enfin se laisser interpellé par lui»²⁵. C'est ainsi que l'étude de cette histoire des idées pédagogiques permet d'investir cet espace de connaissances pratiques, de réflexions, faits de récits de vie, d'analyses de contexte, de mises en lumière de principes et de valeurs, pour contribuer à penser l'éducation et, à une autre échelle, se construire en éducateur.

Il faut néanmoins être attentif à ne pas considérer ces apports du passé comme des solutions «préconçues», applicables par transpositions à l'identique, quand bien même les éducateurs qui se seraient trouvés confrontés aux problématiques que nous partageons avec eux auraient réussi à y apporter des réponses qui se seraient avérées satisfaisantes. Comme l'écrivait Pestalozzi lui-même à propos de son *Chant du cygne*, le discours pédagogique est «un discours situé, qui renvoie à la particularité de celui qui l'a élaboré à partir de son vécu et de ses expériences»²⁶, ce que met aussi en évidence Houssaye en soulignant l'enracinement de la pédagogie²⁷. Toute expérience pédagogique est incontestablement contextualisée et à ce titre n'est pas transférable dans son intégralité, comme le montrent les travaux développés ces dernières années sur les transferts culturels, la resémantisation, etc. Philippe Meirieu propose à cet égard de «réhabiliter

²¹ Chalmel, *Pour une épistémologie de l'histoire des idées pédagogiques*, cit., p. 147.

²² D. Hameline, *Le bégue et l'oiseau chanteur. Propos sur l'histoire de l'éducation*, in Id., *L'éducation dans le miroir du temps*, Lausanne, Éditions des sentiers, 2002, p. 6.

²³ A. Kerlan, *Histoire des doctrines pédagogiques* (cours), a.u. 2002-2003, <http://alain.kerlan.pagesperso-orange.fr/HISDOC%2002%20HISTOIRE.htm>.

²⁴ J. Houssaye (ed.), *Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui*, Paris, Armand Colin, 1999, p. 11.

²⁵ Fabre, *Existe-t-il des savoirs pédagogiques?*, cit., p. 115.

²⁶ Cité par Soëtard, *Qu'est-ce que la pédagogie?*, cit., p. 98.

²⁷ Houssaye (ed.), *Quinze pédagogues*, cit., p. 14.

les textes du patrimoine pédagogique [...] en posant systématiquement, non pas la question: “Qu’est-ce qu’ils nous prescrivent que nous pourrions appliquer aujourd’hui mécaniquement [...]?”, mais “Comment se sont-ils emparés des contradictions éducatives qu’ils avaient à surmonter [...]? Quels dispositifs ont-ils proposé [...]? Et qu’est-ce que cela nous apprend sur les démarches que nous pourrions adopter et les dispositifs que nous pourrions construire à notre tour?”²⁸, au service d’un projet d’éducation, d’un projet d’Homme, d’un projet de société auxquels s’adosse la pratique pédagogique. C’est là un rôle majeur pour la recherche en (histoire de la) pédagogie aujourd’hui.

4. Les pédagogies contemporaines

Ce troisième champ étudie les pédagogies contemporaines selon plusieurs entrées. Des recherches les caractérisent en distinguant la pédagogie traditionnelle²⁹ des pédagogies alternatives³⁰ ou différentes³¹, ces deux dernières se positionnant en rupture avec la forme scolaire³². C’est leur seul trait commun, tant elles constituent une «galaxie» très hétérogène selon Sylvain Wagnon, qui identifie trois tendances: celle «des courants historiques de l’Éducation nouvelle», celle «centrée sur la “tradition”, sur la transmission des savoirs» et «tout un ensemble d’expériences pédagogiques, d’associations et d’acteurs qui utilisent le triptyque des familles, des neurosciences et du développement personnel»³³.

D’autres travaux scientifiques s’efforcent d’établir un état des lieux de la diffusion des pédagogies différentes et alternatives dans les écoles publiques et privées en France, cherchant à comprendre les motivations des parents d’élèves qui y recourent, à identifier les fondements et enjeux éducatifs, politiques et sociétaux sous-jacents³⁴. Chiffrer précisément combien d’enseignants et d’écoles pratiquent ces pédagogies est impossible, le paysage bougeant très vite. Selon Marie-Laure Viaud, il se créerait entre 50 à 100 écoles alternatives par an en France actuellement, la pédagogie Montessori étant la mieux implantée. Elle ajoute que «les écoles différentes, privées et publiques, scolarisent environ 20.000 élèves, sans compter l’enseignement professionnel et les classes Freinet isolées»³⁵. Ces pédagogies sont donc très minoritaires, particulièrement dans les écoles publiques, même s’il convient de mentionner la Fédération des établissements scolaires publics innovants (FESPI: <https://www.fespi.fr>) qui rassemble actuellement 18

²⁸ P. Meirieu, *Éléments d’épistémologie de la pédagogie*, 2006, <http://www.meirieu.com/ARTICLES/epistemologie.htm>.

²⁹ J. Houssaye, *La pédagogie traditionnelle. Une histoire de la pédagogie. Suivi de «Petite histoire des savoirs sur l’éducation»*, Paris, Fabert, 2014.

³⁰ S. Wagnon, *Les pédagogies alternatives en France aujourd’hui: essai de cartographie et de définition*, in «Tréma», 50, 2018 (<http://journals.openedition.org/trema/4174>).

³¹ M.-L. Viaud, *Des collèges et lycées différents*, Paris, Presses universitaires de France, 2005; Y. Reuter, *Comprendre les pratiques et pédagogies différentes*, Boulogne-Billancourt, Berger-Levrault, 2021.

³² G. Vincent, *L’éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1994.

³³ Wagnon, *Les pédagogies alternatives en France aujourd’hui*, cit., pp. 19-20.

³⁴ M.-L. Viaud, *Montessori, Freinet, Steiner... une école différente pour mon enfant? Le guide de référence des pédagogies alternatives*, Paris, Nathan, 2017; Wagnon, *Les pédagogies alternatives en France aujourd’hui*, cit.; Id., *De Montessori à l’éducation positive. Tout d’horizon des pédagogies alternatives*, Bruxelles, Mardaga, 2019.

³⁵ Viaud, *Montessori, Freinet, Steiner...*, cit., p. 10.

établissements, principalement des collèges et des lycées, auxquels s'ajoutent trois projets.

La description des pratiques observées, associée à des réflexions méthodologiques pour formaliser des principes et des enjeux qu'elles renferment³⁶, ainsi qu'à des tentatives d'en analyser les effets font l'objet de travaux variés, qu'il s'agisse des types de pédagogies investigués ou des approches disciplinaires qui les étudient. La recherche de sciences de l'éducation dirigée par Yves Reuter³⁷ dans une école primaire populaire du Nord de la France où les enseignants pratiquaient la pédagogie Freinet a montré, comparativement à des écoles ne la pratiquant pas, des performances d'élèves supérieures en français, équivalentes en mathématiques, un climat scolaire meilleur et une violence moindre. D'autres travaux sur les pédagogies coopératives dans l'enseignement primaire et secondaire décrivent en quoi elles consistent, quels résultats elles produisent et/ou comment y former les enseignants afin d'améliorer les apprentissages de tous les élèves³⁸. L'école Vitruve et l'école de la rue d'Oran, situées dans des quartiers populaires de Paris et qui pratiquent des pédagogies différentes, ont fait l'objet de recherches récentes³⁹. Quant à la pédagogie Montessori, son développement dans l'école maternelle publique française depuis 2010 a été observé⁴⁰ et des travaux ont commencé à en documenter les pratiques, selon des approches à dominante sociologique⁴¹, ainsi qu'en psychologie cognitive où cette pédagogie a suscité une recherche d'impact⁴². Deux autres courants émergents affiliés aux pédagogies alternatives ont encore mobilisé des chercheurs, selon

³⁶ M.-A. Hugon, M.-L. Viaud (eds.), *Les établissements scolaires «différents» et la recherche en éducation. Problèmes méthodologiques et épistémologiques*, Arras, Artois Presses Université, 2015; B. Robbes, *Observer et analyser des séances d'enseignement/apprentissage selon un regard pédagogique: spécificités d'un champ de recherche en sciences de l'éducation*, in «Penser l'éducation», 43, 2019, pp. 61-86; Reuter, *Comprendre les pratiques et pédagogies différentes*, cit.

³⁷ Y. Reuter (ed.), *Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*, Paris, L'Harmattan, 2007.

³⁸ L. Lescouarch, *Spécificité actuelle d'une approche alternative: la pédagogie Freinet*, in «Spirale», 45, 2010, pp. 81-101 (https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2010_num_45_1_1159); S. Connac, *Enseigner sans exclure. La pédagogie du colibri*, Paris, ESF, 2018; S. Connac, C. Rusu, *Analyse de l'activité de lycéens en situations pédagogiques de travail en groupe*, in «Activités», 18 (2021), 2 (<https://journals.openedition.org/activites/6705#fn5>).

³⁹ Y. Reuter, *L'École Vitruve: un laboratoire de l'expérimentation pédagogique*. Rapport final de la recherche. Intitulé de l'action: «Mise en place d'une organisation collégiale à l'échelle d'une école», 2019, <http://ecolevitruve.ovh/wp-content/uploads/2020/04/Recherche-Y.-REUTER-juillet-2019.pdf>; B. Robbes, (ed.), S. Connac, N. Denizot, S. Pesce, *Travail en équipe et pédagogies alternatives. Dynamiques d'une recherche collaborative à l'école élémentaire*, Montpellier, Presses universitaires de la Méditerranée, 2023 à paraître.

⁴⁰ C. Huard, *L'essor actuel de la pédagogie Montessori dans l'école maternelle publique française*, in «Tréma», 50, 2018 (<http://journals.openedition.org/trema/4318>).

⁴¹ G. Leroy, «Ateliers» et activités montessoriennes à l'école maternelle: quel profit pour les plus faibles?, in «Revue française de pédagogie», 207, 2020, 2, pp. 119-131 (<https://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2020-2-page-119.htm>); G. Leroy, L. Lescouarch, *De la pédagogie Montessori aux inspirations montessoriennes. Réflexion sur la question des emprunts pédagogiques partiels dans les pratiques enseignantes*, in «Spécificités», 12, 2019, 1, pp. 31-55 (<https://doi.org/10.3917/spec.012.0031>); A. Richard-Bossez, *Importer des pratiques alternatives dans une classe «ordinaire»: entre ruptures et continuités. Étude d'activités d'inspiration montessorienne dans une classe de maternelle*, *ibid.*, 16, 2021, 2, pp. 10-24 (<https://doi.org/10.3917/spec.016.0010>).

⁴² P. Courtier, *L'impact de la pédagogie Montessori sur le développement cognitif, social et académique des enfants en maternelle*. Thèse de doctorat en Psychologie cognitive, Université Claude Bernard Lyon 1, Lyon, 2019, <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02454499/document>.

des approches plutôt sociologiques. Le premier – celui des écoles démocratiques⁴³ qui a ouvert une quarantaine d'écoles multi-âge en France depuis 2014 – a fait l'objet de deux études⁴⁴. Le second – celui de l'instruction en famille (*unschooling*) – a également été étudié de façon très approfondie⁴⁵. Terminons ce panorama incomplet en citant des travaux portant sur le devenir d'anciens élèves d'écoles différentes⁴⁶.

5. Conclusion

Circonscrire ce qu'est une analyse pédagogique en sciences de l'éducation, les objets sur lesquels elle porte, la diversité des approches méthodologiques auxquelles les chercheurs recourent et les différents résultats qu'ils obtiennent est donc un enjeu pour la discipline en France. Pour y contribuer, une étude pourrait être envisagée sur la mobilisation ou non de cet objet dans le cadre du grand congrès régulier de l'AECSE (co-organisé avec la SSRE – Suisse et ABC Éduc – Belgique), le congrès international d'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation (AREF). Ainsi, la place de la pédagogie comme objet de recherche, ses évolutions potentielles dans les travaux de recherche et les débats qui s'engagent actuellement sur cette thématique pourraient être mieux appréhendés.

⁴³ R. Fahrangi, *Pourquoi j'ai créé une école où les enfants font ce qu'ils veulent*, Paris, Actes Sud, 2018.

⁴⁴ F. Bouillon, *Mais que font les adultes? Apprentissages autonomes et travail relationnel dans une école démocratique française*, in «Spécificités», 16, 2021, 2, pp. 70-86 (<https://doi.org/10.3917/spec.016.0070>); A. Legavre, *Les «écoles démocratiques»: traductions d'un idéal de liberté en contexte scolaire*, *ibid.*, pp. 53-69 (<https://doi.org/10.3917/spec.016.0053>).

⁴⁵ P. Bongrand, D. Glasman, *Instruction(s) en famille. Explorations sociologiques d'un phénomène émergent*, in «Revue française de pédagogie», 205, 2018, 4, pp. 5-19.

⁴⁶ H. Peyronie, *Quelles traces de leur scolarité chez d'anciens élèves de classes Freinet?*, in Id. (ed.), *Freinet, 70 ans après. Une pédagogie du travail et de la dédicace*, Caen, Presses universitaires de Caen, 1998, pp. 107-137; R. Shankland, *Les pédagogies nouvelles: aide à l'adaptation ou facteur de marginalisation?* Thèse de doctorat en Psychologie clinique et Psychopathologie, Université Paris VIII, Saint-Denis, 2007; O. Brito, sous la direction de J. Pain, *Le devenir des anciens élèves de l'école publique des Bourseaux*. Rapport de recherche-action, CERIC (Centre d'Études, de Recherches et d'Interventions de Crise), Université Paris Ouest Nanterre la Défense, 2009; P. Bergeron, *Anciens-nes élèves du lycée pilote innovant de Jaunay-Clan: trajectoires et constructions identitaires*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université Paris Ouest Nanterre la Défense, Nanterre, 2013; I. Pawlotsky, *Le devenir des anciens élèves de l'École nouvelle La Source*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université Paris Ouest Nanterre la Défense, Nanterre, 2015.

L'histoire de l'éducation en France. Des dynamiques transdisciplinaires dans un champ de recherche éclaté

RENAUD D'ENFERT

Président de l'Association Transdisciplinaire pour les Recherches Historiques sur l'Éducation (2020-2023)

Professeur émérite en Sciences de l'éducation – Université de Picardie Jules Verne, CURAPP-ESS

Corresponding author: renaud.denfert@u-picardie.fr

Abstract. This article outlines the main characteristics and trends of the history of education in France since the 2000s. It also provides an overview of the work done by the Association Transdisciplinaire pour les Recherches Historiques sur l'Éducation (ATRHE), founded in 2011, to assume the plurality of scholars' disciplinary affiliations and stimulate new research dynamics.

Keywords. France – History of education – Educational sciences – Research landscape

Dans un article récent sur les «orientations et lieux de la recherche en histoire contemporaine de l'éducation en France depuis 2000», Rebecca Rogers et moi-même concluons sur la difficulté d'établir «le bilan d'un champ de recherche dont le centre de gravité paraît éclaté et protéiforme»¹. C'est précisément ce caractère éclaté, du point de vue des disciplines universitaires, de l'histoire de l'éducation en France que je souhaiterais présenter dans un premier temps. J'évoquerai ensuite les principales caractéristiques et évolutions de ce champ de recherche depuis les années 2000, avant de conclure sur l'action de l'Association Transdisciplinaire pour les Recherches Historiques sur l'Éducation (ATRHE), première association française d'histoire de l'éducation d'envergure nationale fondée en 2011, pour assumer la pluralité des appartenances disciplinaires tout en ouvrant de nouvelles dynamiques de recherche. Pour cela, je m'appuierai sur certains résultats concernant la France présentés dans un dossier thématique analysant le champ de l'histoire de l'éducation à l'échelle internationale, paru en 2020 dans la revue «Histoire de l'éducation»², ainsi que sur le bilan des activités de l'ATRHE depuis sa création en 2011.

¹ R. d'Enfert, R. Rogers, *Orientations et lieux de la recherche en histoire contemporaine de l'éducation en France depuis 2000*, in «Histoire de l'éducation», 154, 2020, pp. 143-176. Je remercie Rebecca Rogers pour sa relecture du présent article ainsi que pour ses suggestions.

² R. Hofstetter, S. Huitric (eds.), *Regards sur l'histoire de l'éducation, une perspective internationale*, dossier de la revue «Histoire de l'éducation», 154, 2020.

1. L'histoire de l'éducation en France: un champ de recherche éclaté

La diversité des ancrages disciplinaires des chercheurs en histoire de l'éducation apparaît aussi bien dans les thèses de doctorat relevant de ce champ de recherche que dans les revues qui lui ouvrent leurs pages. Examinons d'abord le cas des thèses de doctorat. Étudiant un corpus de près de 600 thèses soutenues entre 1990 et 2019, Solenn Huitric met ainsi en lumière à la fois la grande variété des inscriptions disciplinaires de leurs auteurs – une quarantaine au total –, et la forte prégnance de certaines disciplines universitaires: 47% d'entre elles sont en effet des thèses en histoire et 24% des thèses en sciences de l'éducation, les autres doctorats se répartissant entre la sociologie (6%), la science politique (4%), l'archivistique (3%) et plus modestement encore les sciences et techniques des activités physiques et sportives, l'histoire des sciences, la philosophie, la littérature française, les études germaniques ou ibériques, le droit, la musicologie, etc.³ Notons que le fait que la majorité de ces thèses soient des thèses en histoire – un phénomène qui prévalait déjà dans les années 1990⁴ – distingue clairement la France de nombreux autres pays, comme l'Espagne ou les pays baltes, où celles-ci relèvent à plus de 70% (voire 80%) des sciences de l'éducation⁵.

Cette «dispersion disciplinaire» relevée par Solenn Huitric apparaît également à l'examen du large panel des revues qui publient des travaux relevant de l'histoire de l'éducation⁶. À côté de la revue «Histoire de l'éducation», exclusivement dédiée à ce champ de recherche et qui se caractérise depuis sa création en 1978 par une tradition désormais bien ancrée de bilans historiographiques⁷, de nombreuses autres revues tant généralistes que spécialisées, qui correspondent plus ou moins au spectre des disciplines et sous-disciplines universitaires, diffusent des recherches dans ce domaine. Diverses revues «généralistes» d'histoire, comme par exemple le «Mouvement social», la «Revue d'histoire moderne et contemporaine», la «Revue d'histoire du XIX^e siècle», se révèlent ainsi accueillantes à des articles ou des dossiers thématiques sur l'histoire de l'éducation, avec cette caractéristique que ceux-ci sont peu focalisés sur l'enseignement et les institutions scolaires, qui constituent pourtant un large volet des recherches effectuées en France. Des revues d'histoire liées à des centres de recherche régionaux, comme la «Revue du Nord» (Lille) et les «Cahiers de Framespa» (Toulouse), accordent également une place significative à l'histoire de l'éducation.

³ S. Huitric, *Les thèses françaises en histoire de l'éducation depuis 1990: un miroir de la discipline?*, *ibid.*, 154, 2020, p. 101.

⁴ I. Havelange, *Vingt ans de bibliographie d'histoire de l'éducation française (1979-1998)*, *ibid.*, 93, 2002, pp. 59-90.

⁵ R. Hofstetter, S. Huitric, *La carte et le miroir. Ancrages, enjeux et horizons de l'histoire de l'éducation*, *ibid.*, 154, 2020, p. 24.

⁶ Pour de plus amples développements et des références précises, voir d'Enfert, Rogers, *Orientations et lieux de la recherche en histoire contemporaine de l'éducation en France depuis 2000*, cit.

⁷ Sur la revue «Histoire de l'éducation», voir B. Noguès, *Des Trente Glorieuses à la quête d'un nouveau modèle. Quarante années de la revue «Histoire de l'éducation» (1978-2020)*, in «Annali di storia delle università italiane», 25 (2021), 1, pp. 25-44; P. Caspard, *Patrimoine, recherche historique et diffusion des savoirs. Naissance et évolution de la revue Histoire de l'éducation*, in J.-F. Condette, M. Figeac-Monthus (eds.), *Sur les traces du passé de l'éducation... Patrimoines et territoires de la recherche en éducation dans l'espace français*, Bordeaux, Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine, 2014, pp. 221-225.

Les revues de sciences de l'éducation ne sont pas en reste, bien au contraire. Avec Rebecca Rogers, nous avons dénombré une quarantaine de dossiers thématiques ou numéros spéciaux parus depuis 2000 dans une douzaine d'entre elles, comme la «Revue française de pédagogie», «Recherches & éducations», «Les Sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle», ou encore «Carrefours de l'éducation» qui est de loin la revue de sciences de l'éducation la plus ouverte aux contributions historiques. Bien souvent, il s'agit de faire dialoguer les différentes disciplines constitutives des sciences de l'éducation autour d'un objet ou d'une question spécifique, *via* par exemple des numéros anniversaires: les articles historiques, surtout axés sur le XX^e siècle, visent alors à mettre en perspective des dispositifs, des choix politiques ou des débats éducatifs contemporains.

Enfin, faisant écho à la situation observée plus haut pour les thèses de doctorat, l'histoire de l'éducation est présente dans de nombreuses revues spécialisées dans un domaine historique particulier: histoire des femmes et du genre, avec les revues «Clio. Femmes, Genre, Histoire» et «Genre & Histoire»; histoire de «l'enfance irrégulière», dotée d'une revue éponyme; histoire des sciences et des techniques, avec notamment la revue «Artefact. Techniques, histoire et sciences humaines», dans laquelle sont parus plusieurs dossiers sur l'histoire de l'enseignement technique et de la formation professionnelle; histoire des sciences humaines et sociales, avec la revue «Les Études sociales» dont de très nombreux numéros sont consacrés à l'histoire de l'éducation. Outre le large éventail de revues déjà citées, notons que l'histoire des savoirs scolaires trouve également une place dans des revues d'associations disciplinaires, comme par exemple «Le Français aujourd'hui» ou «STAPS. Revue internationale des sciences du sport et de l'éducation physique», éditées par des associations de «spécialistes».

Malgré son éclatement, à la fois disciplinaire et éditorial, il est néanmoins possible de dessiner, à partir d'un examen des publications, les principales tendances de la recherche française en histoire de l'éducation depuis une vingtaine d'années.

2. Quelques tendances historiographiques

Appréhender, *via* le paysage éditorial, les orientations récentes des travaux en histoire de l'éducation impose de s'intéresser non seulement aux revues, mais aussi aux publications sous forme de livre. En particulier, les dossiers et numéros spéciaux de revues d'une part, les ouvrages collectifs d'autre part, apparaissent comme des indicateurs significatifs – et complémentaires – de l'état et des évolutions de la recherche⁸. La multiplication des ouvrages collectifs depuis les années 2000 doit ici être soulignée: elle résulte en grande partie de la montée en puissance du financement de la recherche sur projet ainsi que d'une évaluation surtout quantitative du travail des chercheurs. Si ce foisonnement éditorial rend plus complexe l'établissement d'un panorama exhaustif de la recherche en histoire de l'éducation, il n'en témoigne pas moins de son dynamisme.

⁸ d'Enfert, Rogers, *Orientations et lieux de la recherche en histoire contemporaine de l'éducation en France depuis 2000*, cit. On retrouvera dans cet article les références précises des publications associées aux travaux mentionnés.

Commençons par un double constat: d'une part, celui d'une histoire de l'éducation qui reste essentiellement centrée sur l'histoire des institutions, des disciplines et des pratiques d'enseignement, ainsi que sur leurs acteurs, individuels ou collectifs; et d'autre part, celui d'une focalisation croissante sur la période contemporaine, avec une nette tendance à "monter" sur le XX^e siècle et le début du XXI^e, au détriment de l'histoire ancienne, médiévale et moderne, désormais faiblement représentée. Les recherches collectives et les manifestations scientifiques qui se sont multipliées depuis une quinzaine d'années sur l'histoire des réformes scolaires durant la seconde moitié du XX^e siècle constituent à cet égard un exemple typique. Ont ainsi été conduits des travaux sur le Plan Langevin-Wallon de 1947, sur les articulations entre réforme des contenus et des méthodes et réforme des structures du système scolaire des années 1950 aux années 1980, sur la réforme Haby qui institue le "collège unique" au milieu des années 1970, sur la formation des enseignants entre 1940 et 2010, ou encore sur les apports de l'éducation nouvelle en vue d'une réforme de l'école depuis les années 1930.

Ce constat liminaire ne doit pas masquer les diverses évolutions, tant méthodologiques que thématiques, que connaît actuellement l'histoire de l'éducation en France. Ainsi observe-t-on une plus grande ouverture au dialogue interdisciplinaire, par exemple avec la sociologie et la science politique mais aussi la didactique ou les sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS), qui résulte largement de l'intérêt croissant, souligné plus haut, pour les périodes les plus récentes mais aussi du développement de la recherche sur projet, qui incite fortement à l'interdisciplinarité (tout comme à l'internationalisation). De même, certaines approches se font plus pregnantes. La prise en compte accrue de la question du genre a par exemple donné lieu à des numéros spéciaux de revues sur l'éducation des filles, la mixité scolaire et la coéducation, la place des femmes dans l'enseignement technique et scientifique, et plus particulièrement dans les formations commerciales, la formation des femmes adultes... La recherche témoigne également d'une plus grande ouverture aux perspectives internationales et transnationales, nourries notamment par les apports méthodologiques des travaux d'histoire globale ou "connectée", avec un développement notable de l'histoire coloniale ou impériale. De façon connexe, les approches en termes de circulations, d'échanges, de transferts – des idées, des savoirs, des pratiques, des acteurs de l'éducation – se sont également développées, tant à l'échelle internationale ou intercontinentale qu'à des échelles infranationales (la ville, le département), en lien avec la notion d'"offre locale". Dans ce contexte, les acteurs, individuels et collectifs, et leurs réseaux font l'objet d'une attention particulière: c'est le cas par exemple pour l'histoire des disciplines, où l'on relève un intérêt grandissant pour celles et ceux qui "produisent" les savoirs scolaires⁹. Enfin, les approches spatiales et matérielles font l'objet d'un intérêt renouvelé – et d'une certaine vitalité –, en vue d'appréhender les conditions et l'organisation concrète de l'enseignement dans l'espace scolaire, depuis le bâtiment scolaire dans son ensemble jusqu'à la salle de classe et ses divers équipements¹⁰.

⁹ C. Cardon-Quint, R. d'Enfert, *L'histoire des disciplines: un champ de recherche en mutation*, in «Revue française de pédagogie», 199, 2017, pp. 5-22.

¹⁰ M. Figeac-Monthus (ed.), *Éducation et culture matérielle en France et en Europe du XVI^e siècle à nos jours*, Paris, Honoré Champion, 2018.

Les déplacements sont également thématiques. Alors que l'histoire de l'éducation en France s'est beaucoup focalisée sur l'institution scolaire *stricto sensu* et plus particulièrement sur les enseignements primaire et secondaire pour ce qui est de la période contemporaine, l'étude de leurs périphéries – et au-delà – connaît un essor remarquable, avec une multiplication de travaux sur l'enseignement technique et professionnel, l'éducation populaire, la formation des adultes (éventuellement croisés avec la question du genre), mais aussi sur les éducations non scolaires: instruction dans les familles, pratiques préceptoriales, etc. L'histoire de l'enseignement supérieur se développe pareillement, tandis que celle de l'école maternelle et de l'univers préscolaire connaît un nouveau souffle. L'histoire du financement de l'éducation, celle de la gestion des carrières enseignantes, ou encore l'histoire des élèves font également partie des chantiers récemment ouverts ou réouverts. Si certains de ces élargissements thématiques peuvent être reliés aux évolutions contemporaines des politiques scolaires et des pratiques éducatives, ils doivent aussi beaucoup à un usage plus affirmé des apports conceptuels et des approches des disciplines voisines, et au croisement des perspectives.

3. L'histoire de l'éducation sous le signe de la transdisciplinarité? Le rôle de l'ATRHE

Je voudrais, pour conclure, évoquer la façon dont l'Association Transdisciplinaire pour les Recherches Historiques sur l'Éducation (ATRHE), première association professionnelle française dédiée à l'histoire de l'éducation¹¹, a été partie prenante des évolutions récentes du champ de l'histoire de l'éducation depuis sa création en 2011 – alors même que le Service d'histoire de l'éducation, un important laboratoire public de recherche fondé en 1970 qui fut un acteur fondamental de la constitution et de l'animation du champ, vivait ses dernières heures¹².

Comme le suggère son nom, l'ambition des initiateurs de l'ATRHE – un petit groupe d'enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation – était de constituer une communauté de chercheurs en histoire de l'éducation issus de champs disciplinaires divers tout en assumant la pluralité des approches, et de favoriser les échanges et la réflexion en son sein, notamment en organisant des manifestations scientifiques. À ce jour, la variété des ancrages disciplinaires de ses membres (sciences de l'éducation, histoire, histoire des sciences, sociologie, STAPS, langue et littérature françaises, etc.), dont certains viennent d'autres pays européens ou extra-européens, suggère que le pari a été tenu. Les sciences de l'éducation n'en apparaissent pas moins comme un marqueur fort de l'identité de l'ATRHE (mais peut-être aussi de l'histoire de l'éducation depuis quelques années), dans la mesure où ses présidents successifs et une bonne partie de son conseil d'administration relèvent de ce champ disciplinaire.

Depuis sa création, l'ATRHE organise des colloques, des matinées et des journées d'étude ainsi que des séminaires qui sont autant d'occasions de réunir des chercheurs sur des thématiques larges et fédératrices, à la fois résolument historiques et propices au croisement des approches, avec une volonté d'ouverture à l'international. Certaines

¹¹ Le site internet de l'ATRHE est consultable à l'adresse: <https://www.atrhe.org>.

¹² P. Caspard, *L'éducation, son histoire et l'État. L'exemple français*, in «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 5 (1998), pp. 101-123.

de ces manifestations se font en collaboration avec des laboratoires universitaires de recherche, d'autres avec des associations intéressées par les questions d'éducation – ce fut le cas avec le Groupe d'Études Histoire de la Formation des Adultes (GEHFA), la Société Francophone de Philosophie de l'Éducation (SOFPHIED) ou encore l'Association pour le développement de l'histoire des femmes et du genre – Mnémosyne.

Le but est également d'insuffler de nouvelles dynamiques de recherche sur des sujets encore peu explorés, par exemple sur l'éducation "hors de l'école" ou les "refus d'école", et de stimuler la réflexion méthodologique, que ce soit pour l'étude des réseaux et acteurs collectifs (biographies, prosopographies...) ou pour questionner les articulations entre approche quantitative et approche qualitative. Les thématiques plus resserrées ne sont pas exclues pour autant, qu'il s'agisse de se focaliser sur l'enseignement supérieur ou d'appréhender une figure marquante de l'éducation en France (Annexe 1). De ses diverses manifestations sont issues de nombreuses publications (Annexe 2), sous forme d'ouvrages collectifs ou de dossiers de revue, l'ATRHE n'ayant pas de revue dédiée contrairement à d'autres associations nationales.

On le voit, le caractère éclaté de l'histoire de l'éducation en France n'interdit pas de "faire communauté", par-delà les étiquettes disciplinaires. Son affirmation et son développement comme champ de recherche à part entière, tout comme son existence institutionnelle au sein des laboratoires de recherche et des formations universitaires, n'en requièrent pas moins une mobilisation de tous les instants.

Annexe 1: Thématiques étudiées au sein de l'ATRHE

- «Éducation et identités: perspectives historiques» (Gennevilliers, 2013)
- «Histoire des éducations dans et hors l'école» (Corte, 2014)
- «On ne naît pas garçon ou fille, on le devient! Histoire et actualité» (Paris, 2015)
- «Louis Legrand et la recherche en éducation. Perspectives historiques et philosophiques» (Paris, 2016)
- «Les refus de l'école» (Amiens, 2017)
- «Biographies, prosopographies et réseaux en histoire de l'éducation» (Paris, 2018)
- «Le plan Langevin-Wallon: usages, réception, actualité, inactualité» (Paris, 2018)
- «Commémoration publique et histoire» (Paris, 2018)
- «Associations et réseaux dans l'histoire de l'éducation» (Paris, 2019)
- «Passages, transferts, trajectoires en éducation» (Genève, 2019)
- «Matérialité(s) de l'école et de la culture scolaire» (Paris, 2019)
- «Éducation populaire et formation des adultes au féminin (XIX^e-XX^e siècles): trajectoires biographiques» (Paris, 2021)
- «Épistémologies et mise en pratique» (Paris, 2021)
- «Les acteurs collectifs dans la fabrique d'éducation» (Rennes, 2021)
- «L'histoire de l'éducation: une activité transdisciplinaire?» (Paris, 2021)
- «L'enseignement supérieur du XIX^e siècle à nos jours» (Lyon, 2022)
- «L'atelier de l'historien(ne) de l'éducation: entre méthodes quantitatives et analyses qualitatives» (Créteil, 2022)
- «Nature, école et éducation» (Paris, 2022)
- «Des rites pour rythmer le temps de l'éducation» (Paris, 2023)

«Circulations, territoires et temporalités: quels enjeux méthodologiques?» (Paris, 2023)
«Innovation, réforme, expérimentation en éducation (XVII^e-XXI^e siècles) (Caen, 2024)

Annexe 2: Publications collectives issues des manifestations scientifiques organisées ou co-organisées par l'ATRHE

- S.-A. Alix, P. Kahn (eds.), *Circulations nationales et internationales des acteurs, savoirs et modèles en éducation (XIX^e-XX^e siècles)*, dossier de la revue «Recherches en éducation», 50, 2023.
- D. Bret (ed.), *Regards historiques sur l'identité professionnelle dans le monde enseignant*, dossier de la revue «Les Sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle», 48, 2015.
- J. Cahon, Y. Michel (eds.), *Refus et refusés d'école. France, XIX^e-XX^e siècle*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2020.
- R. d'Enfert, F. Mole, M. Vergnon (eds.), *Circulations en éducation. Acteurs, modèles, institutions (XIX^e-XX^e siècle)*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2023.
- B. Garnier (ed.), *L'éducation informelle contre la forme scolaire?*, dossier de la revue «Carrefours de l'éducation», 45, 2018.
- B. Garnier (ed.), *Politiques d'éducation et identités territoriales*, dossier de la revue «Carrefours de l'éducation», 38, 2014.
- B. Garnier, P. Kahn (eds.), *Éduquer dans et hors l'école. Lieux et milieux de formation. XVII^e-XX^e siècle*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2016.
- P. Kahn (ed.), *Louis Legrand et la recherche en éducation. Perspectives historiques et philosophiques*, dossier de la revue «Les Sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle», 51, 2018.
- J.-L. Le Cam (ed.), *Éducation privée et pratiques préceptoriales du XV^e au XIX^e siècle*, dossier de la revue «Histoire de l'éducation», 143 et 144, 2015.
- D. Ottavi (ed.), *Changer l'éducation, changer la société*, dossier de la revue «Les Études sociales», 163, 2016.

Articoli

La pedagogia di Aldo Braibanti nei prolegomeni acratichi

ILARIA BARBIERI WURTZ

Dottoranda di ricerca - Università di Roma Tre

Corresponding author: ilaria.barbieri@edu.unige.it

Abstract. The article aims to analyse the pedagogical contribution of *Impresa dei prolegomeni acratichi* written by Aldo Braibanti. Against the power' policies of his time, Braibanti emphasise the necessity of a “decentralisation” by forms of social and cultural influence. In this regard, the braibantian instance moves towards a “pedagogical revolution”, substantiated by an education to acrary and supported by an authentic ideal of freedom.

Keywords. Aldo Braibanti - Pedagogy - Freedom - Authority - Acracy

1. Sulla vita di Aldo Braibanti

Aldo Braibanti nasce a Fiorenzuola d'Arda nel 1922. Sin dall'infanzia, è intenso l'amore per la natura «libera dal condizionamento umano»¹, attraverso la quale è dato all'uomo poter formarsi e tras-formarsi. Ciò è dovuto anche al tempo trascorso insieme al padre, medico di professione, che lo conduce abitualmente con sé durante le visite nelle campagne lontane dall'attività antropica. Situata entro il periodo del fascismo, la sua adolescenza è contrassegnata da uno studio multiforme relativo a diversi àmbiti disciplinari. L'indagine braibantiana è infatti corroborata dall'interesse per l'ambiente e l'ecologia; l'attenzione per le cose naturali si evince dalle sue ricerche sugli insetti, in particolare sulle formiche. La mirmecologia ricopre un ruolo emblematico nella vita di Braibanti: una passione coltivata anche grazie alla lettura del libro dedicato a *La vita delle formiche* di Maurice Maeterlinck, donatogli dalla madre quando aveva otto anni. Attraverso questo testo il giovane Braibanti incontra studiosi come Darwin o Huber, Wassman e Emery (considerati i più grandi mirmecologi della storia). L'autore conosce e approfondisce il pensiero di Spinoza, Kierkegaard, Nietzsche, Bruno, Leonardo, Einstein, Marx, cogliendo nella scienza filosofica «il ruolo di “appello” alla sapienza»². Costantemente orientato verso una «ostinata facoltà critica», egli indaga la «meraviglia» che la

¹ A. Braibanti, *Impresa dei prolegomeni acratichi*, Firenze, Editrice 28, 1989, p. 35

² Ivi, p. 37

natura può accordare al mondo dell'umano. Lo fa con il «desiderio di reinserire l'uomo»³ nella sua dimensione autenticamente originaria. «Ogni individuo» – sostiene Braibanti – «è frutto dell'evoluzione di tutto quello che l'ha preceduto e, insieme, complice delle modificazioni dell'ambiente in cui vive»⁴. Da tale presupposto sono pure poste in evidenza le «influenze» che gli «incontri culturali», «l'osservazione della natura e la particolare collocazione familiare hanno esercitato»⁵ su di lui fin dalla fanciullezza. Le letture delle opere di Defoe e Melville, Omero e Poliziano, Foscolo e Montale, Rilke e Kafka ne consegnano un esempio, così come restituiscono un segno indelebile «l'ingenuo razionalismo ebraico» ereditato dal nonno materno e la concezione della medicina proveniente dalle attività lavorative del padre, per il quale la professione di medico è stata una «missione totale, fino all'estremo sacrificio»⁶.

Cresciuto nell'ambito di una famiglia dai principi profondamente contrari a ogni condizione repressiva e/o autoritaria, Braibanti prende parte alla Resistenza partigiana fiorentina dopo aver conseguito il Diploma di Laurea in Filosofia presso l'Università di Firenze. Dal 1940 al 1946 il giovane laureato partecipa ad alcuni movimenti intellettuali antifascisti e aderisce al Partito Comunista (illegale) nel 1943. In questo periodo viene arrestato due volte. A causa di ciò, i suoi scritti stesi fino al 1940 sono sequestrati dalle SS italiane e definitivamente smarriti. Non soltanto partigiano, filosofo e mirmecologo, Aldo Braibanti curva i suoi studi anche nel settore della poesia, della sceneggiatura cinematografica, del teatro, della trasmissione radiofonica e dello studio ceramistico (svoltosi dal 1947 al 1953 presso il Torrione Farnese). Il laboratorio artistico di Castell'Arquato e la conseguente esperienza comunitaria sono per Braibanti occasione di ricerca e approfondimento, giacché può dedicarsi a quanto maggiormente lo interessa in termini culturali. Il centro polivalente d'arte piacentino nasce dall'intento di alcuni ex partigiani. In questo ambiente della provincia emiliana lo studioso è circondato da animali, pietre fossili, oggetti in terra o legno, *collages* e concentra l'attenzione su molteplici progetti letterari, nonché sulla costruzione dei primi formicai artificiali⁷.

Nel suo «paradiso terrestre»⁸, Braibanti dà alle stampe alcune opere a partire dal 1960. Tra queste si ricordino i quattro volumi omonimi de *Il Circo* (1960), abbozzati come la «mitizzazione» del «bisogno di fuga dalle strettoie del potere»⁹. Negli anni successivi pubblica il testo dedicato a *Le prigionie di stato* (1969), mette in scena operazioni teatrali come *Virulentia*, di cui è autore e regista, organizza il laboratorio relativo alle *Ballate dell'Anticrate* (1974), le quali, considerando il rapporto tra teatro e società, coinvolgono il pubblico tentando di ridurre lo iato tra operatore e spettatore¹⁰. L'origine di quest'ultima opera va analizzata alla luce di un infausto accadimento nella vita del filosofo. Accusato di plagio nel 1964, egli è condannato a nove anni di prigionia dopo aver subito un processo di quattro anni. Nel 1968 inizia a scontare gli anni di carcere, condonati effettivamente a due anche in ragione della sua attività partigiana. Durante que-

³ *Ibidem*.

⁴ *Ivi*, p. 75

⁵ *Ibidem*.

⁶ *Ibidem*.

⁷ Cfr. *Ivi*, p. 82

⁸ *Ibidem*.

⁹ *Ivi*, p. 71

¹⁰ Cfr. *Ivi*, p. 72

sto periodo, stende alcune delle opere sopracitate incentrate «sull’istanza libertaria»¹¹, sul «bisogno sempre più grande di tornare alle origini» e «di espellere ogni infiltrazione autoritaria»¹² da quelle istituzioni sociali che prevedono *il* e tendono *al* benessere dei cittadini.

Al di sopra di ogni impostazione dogmatica, Braibanti giunge alla pubblicazione dell’*Impresa dei prolegomeni acratichi* nel 1989. Entro questo volume si enucleano diverse considerazioni intorno alla politica, alla società, alla relazione fra i soggetti, alla natura con le sue strutture, alla biologia, alla genetica. Ma anzitutto è dato recuperare in esso il segno incontrovertibile di un tentativo volto alla ricerca di un archetipo di libertà. Quest’ultima è auspicata da Braibanti sia nelle trame di un tessuto sociale corrotto dalle logiche del potere sia nei rapporti che l’essere umano instaura tanto con il soggetto che incontra nel mondo quanto con l’ambiente con cui egli convive e coabita. In questo modo l’autore muove dall’idea di una pedagogia – quale scienza – che sappia orientare l’essere umano verso l’assunzione di responsabilità nei confronti di se stesso, nell’ascolto e nel rispetto di ciò che lo circonda al fine di una nuova ri-fondazione delle strutture sociali. D’altronde, il titolo del volume dell’89 richiama già l’ipotesi relativa alla costituzione di «fondamenti (...) tesi alla individuazione di posti sempre più estranei alle forme storiche del potere»¹³.

Il 6 aprile 2014, all’età di novantuno anni, Aldo Braibanti muore a Castell’Arquato in seguito a un arresto cardiaco.

2. Potere vs «uomo libertario»

«L’assurdo processo penale»¹⁴ sopraggiunge nella vita di Braibanti negli anni ‘60. È infatti il 12 ottobre 1964 quando viene presentata una denuncia alla Procura di Roma. L’accusa formulata è quella di plagio: ciò che Braibanti ricorderà come un «doloroso episodio»¹⁵. Il filosofo è illecitamente condannato per aver soggiogato (secondo alcuni) il giovane ventitreenne Giovanni Sanfratello – conosciuto durante i laboratori artistici di Castell’Arquato –. L’ottica accusatoria si riferisce a un atto seduttivo che ricorre all’ateismo, all’anarchia, al sesso e agli interessi culturali senza l’utilizzo di nessun altro tipo di coercizione, se non quella psicologica¹⁶. La vittima sarebbe stata adulata da Braibanti alla luce della sua presunta omosessualità. Tuttavia, il plagio di cui è incolpato sottende una forma di coazione delle libertà individuali decifrate nell’amore verso un altro essere umano. Così l’“amore” – la cui espressione si concreta in quel sincero e non reiterabile sentimento che unisce in una relazione affettuosa Aldo e Giovanni – diviene motivo di corruzione. Gli irrisori «progetti malvagi»¹⁷ di Braibanti sono quindi riconducibili a una naturale passione amorosa, traviata anch’essa dalle «volgari accuse» e dalle «distorsioni perbeniste»¹⁸.

¹¹ Ivi, p. 73

¹² Ivi, p. 84

¹³ Ivi, p. 7

¹⁴ Ivi, p. 40

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ Cfr. Ivi, p. 99

¹⁷ *Ibidem*.

¹⁸ Ivi, p. 96

Secondo l'Articolo 603 del Codice Rocco, che Braibanti definisce come una «triste eredità della legislazione fascista (...) in un sottosuolo torbido e revanscista», il plagiatore è colui che non impiega «alcun mezzo chimico e meccanico e alcuna coercizione fisica, o alcuna fragilità psichica» *sul e del* soggetto «per soggiogarlo totalmente ai suoi voleri»¹⁹. L'unica «arma» adoperata rimane la «suggestione», il cui obiettivo presuppone una «persuasione occulta» e la conseguente «adesione entusiastica da parte della vittima»²⁰. Con lo scopo di ottenere un'incriminazione, l'accusa si compone di racconti, episodi e testimonianze volti a surrogare, nonché rivelare, il fine delittuoso. I fatti relativi a un rapporto sentimentale vengono però inventati e distorti al punto da «reificare in un unico uomo il diabolico nemico»²¹.

Ricordare la drammatica esperienza di Braibanti consente pure di sottolineare «l'aspetto psichiatrico del processo»²². La volontà di una famiglia cattolica, il cui tentativo di «riconquistare alla fede e all'alveo familiare un suo membro» appare vano, porta con sé l'intento di una «crociata "universale"»²³ dacché i «precedenti interventi di una pedagogia e di una psichiatria addomesticate»²⁴ non avevano condotto al risultato sperato. Sanfratello viene così rapito con la violenza, è soggetto a una serie di reati: violazione di domicilio e violenze fisiche, fino al ricovero con l'inganno in manicomio²⁵. In tal senso la coercizione diviene psichiatrica, volta a rendere Giovanni un accusatore, anche per il tramite di *elettroshocks* e iniezioni di sostanze per accrescerne l'arrendevolezza e la remissività. Eppure, il crimine rimane l'«eresia radicale»²⁶ di Braibanti. Nel «calderone dell'accusa»²⁷ è inserito il passato partigiano, gli atteggiamenti libertari, l'ateismo; ma anzitutto il primo capo di diffamazione è sollevato in relazione al modo con cui egli instaura i suoi rapporti interpersonali. Tutto appare utile per «la paziente tessitura»²⁸ dell'ostile insinuazione, persino gli studi di mirmecologia. Riporta Braibanti nel suo volume dedicato ai *prolegomeni acratichi* che «in quella sede si sono violati tutti i diritti di un imputato: non solo (...) l'imputato era già colpevole, ma su di lui si è instaurato un terrorizzante processo alle idee, e spesso non si è esitato a violare con pesanti pressioni la sua privacy e i diritti dei testimoni»²⁹.

L'«istruttoria sommaria» persiste per quattro anni, durante i quali il «pubblico ministero (...) ha avuto il tempo di costruire alchemicamente un mastodontico edificio d'accusa»³⁰. Seppur già ampiamente scontata una condanna in termini umani (ossia, formativi), Braibanti viene arrestato e trascorre in carcere alcuni anni. L'imputazione decade nel momento in cui è recuperato un rapido sviluppo della difesa. Intellettuali come Pier Paolo Pasolini ed Elsa Morante, politici e avvocati si mobilitano al fine di conva-

¹⁹ Ivi, p. 99

²⁰ *Ibidem.*

²¹ Ivi, p. 101

²² Ivi, p. 100

²³ Ivi, p. 101

²⁴ *Ibidem.*

²⁵ Cfr. *Ibidem.*

²⁶ Ivi, p. 99

²⁷ Ivi, p. 97

²⁸ *Ibidem.*

²⁹ *Ibidem.*

³⁰ *Ibidem.*

lidare il valore della libertà nel “caso Braibanti”. Umberto Eco ricorderà in suo lavoro dedicato a *Il costume di casa. Evidenze e misteri dell'ideologia italiana degli anni Sessanta* che «il caso Braibanti è un ‘caso’ non giudiziario, ma politico e civile, perché ha messo in opera alcuni meccanismi di pensiero e di comportamento che costituiscono una minaccia permanente per ogni uomo libero»³¹. Da «oscuro, vizioso e diabolico ragno cacciatore di anime», lo studioso è alla fine considerato come «una specie di Stranamore un poco pazzo, ma non degno di quella (...) crociata che era stata prima scagliata»³² contro di lui. Cosa tuttavia rimane di quel processo alla fine degli anni ‘70? Quali rotture formative e fratture diseducative³³ avvengono nella vita di quest'uomo? Ancora Eco scriverà che «riflettere sul caso Braibanti significa (...) riflettere su alcuni comportamenti sociali, primo tra tutti l'uso del linguaggio e i sistemi di valori legati a quest'uso»³⁴.

Al processo, Braibanti risponde con una «irriducibile protesta interiore», da cui scaturisce un «profondo isolamento»³⁵ soggettivo. Gli adolescenziali «turbamenti di un pudibondo segreto» si riscontrano, da un lato, tramite la definizione politica e filosofica del suo pensiero e, dall'altro, «con le traboccanti e malcontente pressioni esistenziali, da quelle sessuali a quelle più strettamente legate alla resistenza contro molte forme di violenza sociale»³⁶. La robusta opposizione di Braibanti si ravvisa proprio nel suo atteggiamento disinteressato, che consiste in un rifiuto ad affrontare e a discutere di una tale calunnia³⁷. Poco disposto a sentirsi parte di un processo iniquo e corrotto, egli si educa secondo una rigida e «peculiare coerenza morale»³⁸. Ciò nonostante, la sua vita rimane segnata da momenti di profonda pena. In virtù di un malessere interiore, egli dichiara che la sua sofferenza è perlopiù dovuta al dolore e ai danni subiti dagli amici e dalla famiglia. Il malessere è poi motivato dalle numerose lettere ricevute in prigione da parte di soggetti che lo mettono a parte delle loro vicende personali, quasi come se il suo processo fosse divenuto una «cassa di risonanza di molte repressioni e di molte angosce»³⁹. Inoltre, permane un senso di tormento e frustrazione per le reazioni (provocate dal processo giudiziario) di quelle personalità intellettualmente e socialmente rilevanti, le quali si sono mobilitate per l'insensata denuncia ma non hanno mostrato alcun interesse al lavoro di studioso o alla presenza civile⁴⁰ dell'autore. Vi è infine l'essere umano Aldo Braibanti che, nonostante i molteplici aspetti della sua attività culturale, resta solo l'uomo sotto il nome di plagio⁴¹.

Nel capitolo dedicato a *Le animule del Golem*, Braibanti dà voce all'«anima più nera»⁴² della sua esistenza, considerandone gli elementi che l'avrebbero poi resa una questione dall'eco in ambito sia nazionale sia internazionale. Il tutto a scapito della vita di

³¹ U. Eco, *Il costume di casa. Evidenze e misteri dell'ideologia italiana negli anni Sessanta*, Milano, Bompiani, 2018², p. 133

³² A. Braibanti, *Impresa dei prolegomeni acratichi*, cit., p. 98

³³ Cfr. G. Sola, *Introduzione alla Pedagogia Clinica*, Genova, Il Melangolo, 2008, p. 62

³⁴ U. Eco, *Il costume di casa. Evidenze e misteri dell'ideologia italiana negli anni Sessanta*, cit., p. 134

³⁵ A. Braibanti, *Impresa dei prolegomeni acratichi*, cit., p. 41

³⁶ Ivi, p. 71

³⁷ Ivi, p. 100

³⁸ *Ibidem*.

³⁹ *Ibidem*.

⁴⁰ Cfr. *Ibidem*.

⁴¹ Cfr. U. Eco, *Il costume di casa. Evidenze e misteri dell'ideologia italiana negli anni Sessanta*, cit.

⁴² A. Braibanti, *Impresa dei prolegomeni acratichi*, cit., p. 100

molti soggetti, ma pure a detrimento del generale diritto alla libertà dinanzi alle condizioni di una società che impone le proprie logiche del potere. Si tratta, infatti, di istituzionalizzare le modalità con cui si ama un altro soggetto; si tratta di dibattere della libertà individuale di fronte allo Stato. «Noto combattente per la libertà», Braibanti è incriminato per «un reato di “liberticidio”»⁴³. Il suo lavoro e il suo pensiero sono travolti dai «mefitici miasmi della calunnia»⁴⁴ che mirano «a ingigantire oltre misura la personalità mefistofelica dell'imputato»⁴⁵. I «sanfedismi oscurantisti», poi, vedono in lui «l'utile idiota giunto al momento giusto per servirsene allo scopo di cominciare a mangiare i margini della rinascenza democrazia italiana»⁴⁶.

Trasformato dunque da libertario a liberticida⁴⁷, egli subisce un processo di cui la chiave omosessuale restituisce le finalità perverse imputate a un soprafattore. Sostanzialmente, resta centrale «l'impossibilità etica e sociale di un rapporto d'amore»⁴⁸ che non risponde ai canoni ufficiali. Questo è il nucleo di un procedimento penale, durato circa dieci anni, che ha utilizzato il plagio e la schizofrenia come categorie (inesistenti in questo caso) da diffamare. Ricorda Braibanti che nel mondo dell'umano «ogni rapporto» possiede «le sue contraddizioni, i suoi errori, le sue disperazioni, le sue esaltazioni e le sue speranze, i suoi conflitti, le sue dialettiche interne, il suo inizio e la sua fine»⁴⁹. Ma pure la sua libertà! Ciò non può appartenere all'autorità statale! Un rapporto amoroso che non corrisponda al modello prestabilito dalle politiche sociali non può essere determinato come il «frutto mostruoso di una singola mente diabolica»⁵⁰. Tuttavia, la consequenzialità accusatoria del “caso Braibanti” risulta nei seguenti passaggi: (i) l'omosessualità è definita come «una perversione criminale»; (ii) «la schizofrenia è la chiave di tutte le porte»; (iii) «non si parla più di schizofrenia, ma solo di follia psicotica di un persuasore occulto»; (iv) «si abbandona anche questo piano per scendere su quello più manovrabile della perversione morale»⁵¹. Alla base della suddetta (falsa) inferenza deduttiva – come più volte enucleato – è situato il potere: sociale e giuridico. È infatti quest'ultimo a dirigere la logica dell'incriminazione, laddove le parole divengono ambigue, nonché strumento arbitrario. Perciò il concetto di plagio rivela il tentativo di soffocare la natura dell'amore.

Amore e libertà costituiscono quel fondamento universale su cui si edifica la relazione tra esseri umani, all'interno della quale nessun potere o ideologia può corromperne l'ossatura autentica. Nonostante il segno de-formativo *nella e della* formazione braibantiana, il filosofo ritorna a parlare di queste due categorie, convinto che una loro ri-fondazione da una prospettiva pedagogica possa restituire il valore originario che entrambe evocano. Nell'amore non possono figurare la costrizione e l'abuso. Nelle pagine in cui denuncia la dissoluzione dell'affidabilità istituzionale e dell'uomo libertario, Braibanti evidenzia l'immensa potenzialità dell'amore, il quale non può essere sottomesso ad alcu-

⁴³ Ivi, p. 100

⁴⁴ Ivi, p. 96

⁴⁵ Ivi, p. 101

⁴⁶ Ivi, p. 97

⁴⁷ Cfr. Ivi, p. 73

⁴⁸ Ivi, p. 101

⁴⁹ *Ibidem*.

⁵⁰ Ivi, p. 102

⁵¹ *Ibidem*.

na logica. Esso riguarda il singolo, la sua interiorità, il suo profondo *eros* e la tensione al volere-il-bene dell'altro essere umano.

Dunque, a fronte di nuove possibili e future forme di «fascismi», «impulsi collettivi di autodistruzione», «necrofile corse verso le disfatte ecologiche, verso l'annebbiamento della memoria, verso le apocalissi della guerra», Braibanti innerva i suoi *prolegomeni* con l'idea «dell'uomo "acratichico"»⁵²: colui che costantemente decifra e rafforza quegli impulsi alla vita i quali potrebbero ancora essere considerati efficaci⁵³. In ragione di un «progressivo processo rivoluzionario», di là da ogni «autoritarismo», «paternalismo» ed «equivoca tolleranza», può darsi un «decentramento rivitalizzante (...) nel più ampio respiro delle aspirazioni libertarie»⁵⁴. Tutte le istituzioni, dallo Stato alla famiglia, possono essere così colte nell'alveo delle «istituzioni pedagogiche». Il fine ultimo è quello relativo a rintracciare i sintomi della crisi⁵⁵ nella civiltà dell'essere umano e a rimediare al progressivo processo di de-pedagogizzazione della società⁵⁶.

3. La «rivoluzione pedagogica» nei *prolegomeni acratichi*

Esaminate le note biografiche di Aldo Braibanti, si giunge ora ad analizzare l'*Impresa dei prolegomeni acratichi* secondo aspetti contestuali a una visione specificamente pedagogica. Ciò a partire dal titolo dell'opera braibantiana, che subito riconduce il lettore all'idea di un progetto volto alla possibilità di istituzionalizzarsi sulla base, appunto, di alcuni *prolegomeni acratichi*. Anzitutto il concetto di «prolegomeni» – dal greco *προλεγόμενα* (*prolegomena*) – chiarisce l'intento del volume: ossia, il voler trattare di esposizioni preliminari rispetto ad alcuni fondamenti, nonché all'introduzione sistematica di un problema. Dunque, il punto centrale dell'opera stesa nel 1989 si dà nell'esercizio di «un impegno con la vita, col suo rafforzamento»⁵⁷. In questo senso, s'inserisce poi l'aggettivo *acratichico*, circa la possibilità dell'"assenza di potere". Dalla congiunzione tra il prefisso greco con valore negativo *ἀ* e il concetto di *κράτος* (*kratos*), infatti, la dimensione relativa all'*ἀκράτος* (*akratos*) non tanto restituisce l'idea di un'anarchica mancanza dello Stato o di una forma di governo, bensì predispone l'ipotesi di una costante contrapposizione tra le poetiche della libertà e qualsiasi ideologia del potere.

Braibanti scrive i suoi *prolegomeni* considerando anzitutto il tessuto di una «civiltà necrofila»⁵⁸, all'interno della quale occorre liberare «il pensiero umano» dallo «schieramento difensivo della vecchia rocca nella quale da troppo tempo è chiuso»⁵⁹. Senonché, non può essere impedito al pensiero dell'uomo il suo movimento continuo dal momento che ciò provoca una «alienata illusione di un blocco»⁶⁰. La conseguenza di tale blocco si rintraccia in una duplice dimensione di «nevrosi collettiva» e di «nevrosi individuale,

⁵² Ivi, p. 104

⁵³ Cfr. *Ibidem*.

⁵⁴ *Ibidem*, p. 104

⁵⁵ J. Huizinga, *La crisi della civiltà*, Milano, Pgreco, 1937, p. 29

⁵⁶ Cfr. M. Gennari – G. Sola, *Logica, linguaggio e metodo in Pedagogia*, Genova, Il Melangolo, 2016

⁵⁷ A. Braibanti, *Impresa dei prolegomeni acratichi*, cit., p. 42

⁵⁸ Ivi, p. 28

⁵⁹ Ivi, p. 45

⁶⁰ *Ibidem*.

volta per volta effetto e causa di quella collettiva»⁶¹. Il risultato è concepito alla luce di un assoggettamento alle mode, manovrate dai manipolatori della società dei consumi. Gli «ibridi pseudo-liberalismi politici e sociali» (a) operano «nel nome di una competizione aperta verso il potere e la ricchezza», (b) utilizzano «lo sviluppo tecnologico come oppio moderno», (c) spengono la «cooperazione sociale»⁶². Così, «alcune singole personalità o alcuni strati sociali possono mistificare i loro fini egoistici mimetizzandoli in forma di alte finalità sociali»⁶³. L'*impasse* del pensiero umano, allora, si cristallizza non permettendo più di riconoscere quanto è umanamente cogente e quanto, al contrario, è incentivo con lo scopo di plasmare la «*forma mentis* dell'uomo»⁶⁴. Tale mistificazione «arriva a inquinare le basi stesse del processo pedagogico»⁶⁵, quindi educativo.

L'«impresa» di Braibanti s'incardina nel fondamentale problema che riconduce alla più importante spinta rivoluzionaria: l'educazione⁶⁶. L'«economia capitalistica», «i grandi mezzi di comunicazione di massa che esasperano sempre più il rapporto tra massa e individuo», «il potere economico, politico e religioso», «la civilizzazione delle ultime società tribali», «il nazismo» quale «più avanzato tentativo di tradurre nella pratica una teoria elitaria dell'umanità», l'«ideologismo», il dogma assunto dalle religioni, le «pratiche totalitarie», la «disinformazione»⁶⁷: questi sono alcuni degli elementi che concorrono a fortificare le politiche del potere. Proprio nel segno di una divergenza rispetto a ciò si stabilisce la pedagogia di Braibanti: ossia, entro il più autentico sentimento acratice e, precisamente, nella possibilità di una scienza che orienti nuovamente l'uomo *al e nel* pensiero critico di sé e della società. Scrive infatti Braibanti che «niente è più rivoluzionario di una pedagogia critica e indipendente»⁶⁸. Ciò nonostante, egli sottolinea come quest'ultima sia in realtà «una macchina inceppata», il cui «blocco» gnoseologico ed epistemologico si rintraccia «nella sua ancora totale dipendenza dallo Stato»⁶⁹. La necessità di un'autonomia scientifica della pedagogia è allora l'obiettivo ultimo da raggiungere al fine di contrastare ogni modalità di alienazione del singolo, della società e delle istituzioni statali. Il concetto di rivoluzione rientra dunque in tale possibile ribaltamento, laddove ai processi educativi (o ri-educativi) viene assegnato il fondamentale ruolo per l'istanza sociale.

L'uomo che abita il contesto sociale ha il compito di educare se stesso come se fosse un «esploratore»⁷⁰. Costui è tale se è in grado di sprofondare nel terreno che sta esplorando, fuori da ogni verità assoluta, se dalla sua ricerca trova diversi punti di osservazione dai quali poter intraprendere ulteriori indagini euristiche. Sicché, immergersi nel «dubbio fecondo» consiste in una nuova mèta per la «ricerca continua», la quale s'identifica con l'«impulso di sopravvivenza»⁷¹, ma poi anche con la più autentica pulsione alla libertà.

⁶¹ Ivi, p. 46

⁶² *Ibidem.*

⁶³ *Ibidem.*

⁶⁴ Ivi, p. 123

⁶⁵ Ivi, p. 121

⁶⁶ Cfr. Ivi, p. 16

⁶⁷ *Ibidem.*

⁶⁸ Ivi, p. 17

⁶⁹ *Ibidem.*

⁷⁰ Ivi, p. 23

⁷¹ *Ibidem.*

Fuori da qualsiasi «cultura della guerra come una forma di inquinamento entropico della cultura in generale»⁷², via da ogni modello di opposizione con quanto è “diverso”, di là dai «razzismi più radicati» e dal «narcisismo generalizzato»⁷³, oltre il «progressivo impoverimento del vocabolario degli uomini-massa (...) al quale contribuiscono ampiamente i grandi mezzi di comunicazione» utilizzati come «instrumenta regni», all’infuori di «etiche terroristiche dei poteri occulti», di «nuove crociate integraliste» o «biechi sanfedismi»⁷⁴, la possibilità di un’educazione all’«acrazia si riserva il ruolo più ampio di lotta contro il potere»⁷⁵. Ci si può cioè riferire a essa come a un movimento teso a «impulsi libertari»: dunque, per acrazia s’intende «il modo più comprensivo possibile di (...) camminare verso il decentramento, la desaturazione e la deconcentrazione»⁷⁶. Tali dimensioni possono essere accentrate in quel processo pedagogico di *disorientamento* attraverso il quale si rende possibile tanto una ri-organizzazione dei valori su cui l’uomo convoglia la propria esistenza quanto una generale «rifondazione di tutta la scienza dell’uomo»⁷⁷. Il decentramento braibantiano viene quindi utilizzato come «criterio interiore di verifica e di costruzione, ma anche come progressiva via d’uscita da ogni recupero idealistico»⁷⁸. Il blocco cui si è fatto riferimento nei passaggi precedenti del testo necessita di essere contrastato da un «atto (...) di superamento», da un «movimento nello spazio e nel tempo», da un’«azione in una realtà polidimensionale»⁷⁹. In questo senso, «la scienza dell’uomo»⁸⁰ – ossia, la pedagogia – ha il compito d’indagare e scandagliare i significati intrinseci al «libro della vita», di cui si procede sempre più verso una lettura settoriale – divisiva nei suoi «comparti stagni»⁸¹ – anziché comprenderlo «nella sua globalità»⁸².

Braibanti palesa l’obiettivo della sua *Impresa* sostenendo la necessità di «programmare una revisione totale dell’ordinamento delle scienze umane»⁸³. Occorre una rifondazione euristica che sappia ricostruire una cogente «cognizione epistemologica della realtà»⁸⁴. Promuovere una fondazione pedagogica significa però parlare di una pedagogia libera dinanzi a qualsiasi forma di condizionamento e collocata «al di là delle frontiere di tutte le chiese, cioè irreversibilmente antidogmatica e promotrice di dubbio»⁸⁵. La scienza della formazione, dell’educazione e dell’istruzione culturale dell’essere umano⁸⁶ concepisce se stessa come un’«autopedagogia»⁸⁷, nel senso in cui questa prende-in-cura i suoi saperi. Sulla base di tale processo di auto-educazione, allora, «certezza e pedagogia si eli-

⁷² Ivi, p. 24

⁷³ Ivi, p. 26

⁷⁴ Ivi, p. 74

⁷⁵ Ivi, p. 30

⁷⁶ Ivi, p. 31

⁷⁷ Ivi, p. 33

⁷⁸ Ivi, p. 41

⁷⁹ Ivi, p. 47

⁸⁰ Ivi, p. 48

⁸¹ Ivi, p. 47

⁸² Ivi, p. 48

⁸³ Ivi, p. 49

⁸⁴ Cfr. M. Gennari – G. Sola, *Logica, linguaggio e metodo in Pedagogia*, cit., p. 49

⁸⁵ A. Braibanti, *Impresa dei prolegomeni acratichi*, cit., p. 49

⁸⁶ Cfr. M. Gennari – G. Sola, *Logica, linguaggio e metodo in Pedagogia*, cit.

⁸⁷ A. Braibanti, *Impresa dei prolegomeni acratichi*, cit., p. 49

dono a vicenda, quando almeno si parli di una pedagogia che non sia strumentalizzabile al potere politico, sociale e religioso ma che, nel suo fondamento»⁸⁸, sia prima di tutto orientata al “bene” del genere umano. Inoltre, una pedagogia intesa in tal senso saprebbe disorientare e poi ri-orientare il singolo verso una auto-consapevolezza del proprio pensiero, fuori da ogni dogmatismo. Braibanti pensa a una pedagogia che spinga a quel decentramento necessario per far sì che sull'uomo non esistano certezze o verità assolute (né tantomeno prestabiliti orientamenti sessuali, culturali, politici, sociali, religiosi): essa diviene la *pedagogia dell'uomo umano*. Un'epistemologia del decentramento deve tuttavia avvenire a più dimensioni poiché le biografie soggettive si dispongono secondo eterogenei motivi esistenziali. Ciò significa che da tutti quegli specialismi deve predisporre uno scardinamento, concepito anche in ragione della visione di ristrette *élites* il cui *modus operandi* si discosta da una dimensione trans-scientifica e trans-disciplinare. Infine, la pedagogia a cui rivolge l'attenzione Braibanti insiste sull'essere umano colto in ogni età della vita. Egli non solo si riferisce a una formazione nei primi anni di vita e a una mancata preparazione o volontà necessaria dei nuclei familiari a prendersi cura dei fanciulli, ma anche sottolinea quanto il processo educativo debba continuare anche nelle età più avanzate⁸⁹ e riguardare tutti coloro che si rivolgono ai soggetti (compreso il singolo che dà attenzione a se stesso). Istituendo «sedi decentrate di formazione e di autoformazione» per gli educatori – sostiene Braibanti – si darà l'opportunità di creare un circolo virtuoso per il quale «gli “educati” si faranno a loro volta educatori»⁹⁰.

Incentrata su un principio di complicità, l'educazione braibantiana sottende una «pedagogia maieutica», entro i cui perimetri euristici non sussiste alcun tipo di «imposizione (...) dall'alto»⁹¹. Il processo educativo non «può e non deve essere (...) diretto dallo stato», giacché «troppe volte si è lasciato che il potere si appropriasse degli strumenti più avanzati dell'educazione, per poi servirsene non in funzione del decentramento, ma con lo scopo del recupero all'autorità conservatrice e all'etica del dominio»⁹².

In sintesi, considerate le condizioni critiche e crasiche⁹³ della «società umana» – costretta nei rigurgiti di «umanesimi degeneranti in umanismi»⁹⁴ –, Braibanti giunge alla stesura dei suoi *prolegomeni*, sottolineando un'«attenzione critica» e un'«assistenza pedagogica» necessarie a una sua possibile «elevazione»⁹⁵ educativa. Ancora: «l'alta potenzialità della pedagogia» può essere identificata alla luce di uno «strumento di conservazione o di trasformazione»⁹⁶. Da un lato, la pedagogia richiama quella dimensione originaria insita nell'essere di ogni uomo, colto nel segno di categorie essenziali quali *libertà, pensiero, natura, vita, umanità*; dall'altro, essa conferisce la possibilità di una trasformazione formativa, educativa e istruzionale.

⁸⁸ Ivi, p. 50

⁸⁹ Cfr. Ivi, p. 60

⁹⁰ *Ibidem*.

⁹¹ *Ibidem*.

⁹² *Ibidem*.

⁹³ M. Gennari, *L'Eidos del mondo*, Milano, Bompiani, 2012, p. 665

⁹⁴ A. Braibanti, *Impresa dei prolegomeni acratichi*, cit., p. 74

⁹⁵ Ivi, p. 74

⁹⁶ Ivi, p. 105

4. L'«istanza pedagogica» braibantiana

A conclusione di questa breve trattazione – che certo non esaurisce l'analisi delle molteplici argomentazioni di cui le pagine dedicate ai *prolegomeni acratichi* sono intrise –, si perviene a chiarificare la tesi secondo la quale il volume di Aldo Braibanti può essere inserito nell'ordito di teorie critiche formulate a proposito della scienza che studia l'essere umano. Gli scritti dedicati all'*Impresa dei prolegomeni acratichi* mirano a profilare – come più volte enucleato – «i contorni di una pedagogia libertaria»⁹⁷. Essi appunto s'identificano con quell'«istanza pedagogica» decifrata in un'«apertura» che supera i «confini ideologici»⁹⁸ di qualsiasi natura. Tale istanza consente di pensare al «criterio di una pedagogia della liberazione» che risulta «empirico ed eclettico», nonché «parte col fermo intento di considerare provvisoria la durata di ogni metodo pedagogico»⁹⁹. Proprio in ragione di ciò, il «decentramento» rimane quell'«istanza fondamentale della pedagogia», attraverso cui non v'è (e non può esservi) alcun tipo di «accentramento»: «economico, sociale o politico, fino alle punte estreme dei moderni colonialismi, imperialismi e regimi autoritari»¹⁰⁰. Così, il decentramento si esplica nel momento in cui non vi siano certezze precostituite in relazione alla vita (dell'uomo e della società) che muta incessantemente le sue configurazioni, non siano presenti una pluralità e temporaneità rispetto all'applicazione di teorie pensate per risolvere i nodi problematici di realtà sociali, religiose, economiche, geopolitiche, mediche, sanitarie, genetiche, ecologiche, biologiche, morali, etiche. Occorre quindi un «nuovo costume politico»¹⁰¹ che guardi a una pedagogia non più osservata come «instrumentum regni»¹⁰², bensì còlta nella sua tensione verso «una vera rifondazione del processo pedagogico, inteso nel suo più profondo significato maieutico»¹⁰³. Se le istituzioni «cesseranno di cercare di conquistare e monopolizzare il potere, e diventeranno veri centri di (...) promozione autoeducativa»¹⁰⁴, si renderà efficace la teoria architettonica dei *prolegomeni acratichi*. «L'acrazia» di cui parla Braibanti «non è domani, ma oggi, o meglio, è più oggi di ieri, e domani può essere più di oggi»¹⁰⁵.

Nel tessuto poliedrico della vita, Braibanti individua alcune delle dimensioni secondo cui la sua ipotesi pedagogica può concretarsi. Egli fa così riferimento all'impianto della politica, alle istituzioni educative, al rapporto tra uomo e natura in termini ecologici, alla sfera sessuale, al settore della genetica. In ognuno di questi aspetti si coglie l'auspicabile e fondamentale apporto della pedagogia. Si prenda l'esempio della genetica, di cui l'autore indica l'intrinseca connessione con la scienza dell'uomo. Le «radici di ogni pedagogia» affondano in essa, giacché è evidente che tutti gli esseri umani possiedono «un'origine biologica»¹⁰⁶. La pedagogia non può quindi oggi esimersi da un'impostazione dialogica tanto con la genetica e l'epigenetica quanto con la biologia: «la malleabilità

⁹⁷ Ivi, p. 109

⁹⁸ *Ibidem*.

⁹⁹ *Ibidem*.

¹⁰⁰ Ivi, p. 110

¹⁰¹ Ivi, p. 111

¹⁰² Ivi, p. 110

¹⁰³ Ivi, p. 112

¹⁰⁴ *Ibidem*.

¹⁰⁵ Ivi, p. 111

¹⁰⁶ Ivi, p. 107

del materiale genetico originario», «il problema dell'aborto, le ricerche sui "clonidi", la pre-scelta dei sessi o delle caratteristiche personali, e tanti altri problemi di frontiera non possono essere lasciati in mani impreparate e avventuristiche»¹⁰⁷. Occorre una cultura pedagogica poiché «le ricerche di genetica, quando vengono guidate da fini religiosi o politici, possono trasformarsi in armi più micidiali dello stesso uso abnorme dell'energia atomica»¹⁰⁸. A fronte dei «più miopi interessi neocapitalistici» di «intellettuali che, malati in origine di qualunquismo, accettano ogni indiscriminato mecenatismo»¹⁰⁹, si prefigura l'istanza pedagogica. In relazione al tema della sessualità si condiziona il fanciullo con «schematismi sessuologici», spesso origine di forme nevrotiche¹¹⁰; il «sentimento dell'amore» è quello «su cui più si è esercitata la manipolazione culturale» e una «rieducazione finalistica»¹¹¹. Risulta cogente un orientamento pedagogico. Nell'ambito della relazione uomo-natura, poi, è auspicabile un nuovo dialogo poiché una «totale umanizzazione del pianeta (...) può portare persino alla fine dell'uomo»¹¹² stesso. «Non si possono lasciare nelle mani dei mistificatori, e dei loro servi, giocattoli pericolosi come l'energia atomica, le tecnologie avanzate, le manipolazioni genetiche»¹¹³ – riferisce Braibanti. Si esplicita dunque il bisogno di un'educazione pedagogica. L'età avanzata richiama un problema ecologico, considerando la cattività con cui gli anziani sono trattati dalla società. «Il vecchio è "ingombrante"»: perciò l'ordinamento sociale lo esclude dall'attività lavorativa, reprime i suoi desideri e lo induce a posizioni di inettitudine, impotenza e inadeguatezza¹¹⁴. Manca un progetto ri-educativo. Vi sono inoltre le «assurde ideologie della maschilità e della femminilità»¹¹⁵, il problema della «dicotomia sessuale» e la «riduzione del rapporto sessuale alla riproduzione» con i suoi «schematismi ideologici» secondo i quali «chi è diverso è un criminale o un malato»¹¹⁶. Dov'è il diritto dell'uomo per la formazione *nella e alla libertà*?

Braibanti si scaglia contro i fanatismi e le intolleranze attraverso la teorizzazione dell'«uomo libertario»¹¹⁷. L'operazione acratice si legge in ogni passaggio del volume, ove viene intrecciandosi la dimensione sociale con quella soggettiva, identificandosi l'idea di un'epistemologia pedagogica rivolta al plurale. S'intende con ciò la necessità di una «rivoluzione pedagogica»¹¹⁸, il cui assetto possa istituirsi a ogni livello dell'esistenza dell'essere umano in un'ottica *inter-* e *trans-*disciplinare. D'altronde, la pedagogia assume in se stessa e si sostanzia di molteplici radici euristiche grazie al dialogo con le altre scienze.

Attraverso il racconto della propria «archeologia formativa»¹¹⁹, Braibanti compie un ulteriore esercizio pedagogico. Lo fa scendendo nell'intimità della propria formazione, cogliendone gli aspetti profondamente de-formativi e dis-educativi (ma anche de-istru-

¹⁰⁷ Ivi, p. 106

¹⁰⁸ *Ibidem.*

¹⁰⁹ Ivi, p. 105

¹¹⁰ Cfr. *Ibidem.*

¹¹¹ Ivi, p. 107

¹¹² Ivi, p. 122

¹¹³ Ivi, p. 123

¹¹⁴ Cfr. *Ibidem.*

¹¹⁵ Ivi, p. 124

¹¹⁶ *Ibidem.*

¹¹⁷ Ivi, p. 130

¹¹⁸ Ivi, p. 157

¹¹⁹ G. Sola, *Introduzione alla Pedagogia Clinica*, cit., p. 70

zionali), definendone i perimetri e tuttavia orientandosi verso quanto, a partire dal suo caso specifico, potrebbe essere de-costruito per poi essere ri-costruito secondo un criterio pedagogico. L'autore propone (i) una «nuova visione del mondo»¹²⁰ in relazione a categorie fondamentali, (ii) un «rinnovato patto sociale»¹²¹ che coinvolga la politica, (iii) la figura dell'«intellettuale libertario» il quale stabilisce un «processo autoformativo»¹²², (iv) «l'atto pedagogico come atto d'amore»¹²³. Con la pubblicazione della sua «sofferita testimonianza» il filosofo si prefigge di «contribuire a diradare un poco la nebbia»¹²⁴ che non permette all'essere umano di comprendere se stesso e il mondo, chiaramente e autenticamente. Il «tirar fuori dal silenzio queste pagine»¹²⁵ dedicate ai *prolegomeni acratichi* pare a Braibanti «un atto di giustizia»¹²⁶. Le note articolate nel volume sono l'esito di scritti stesi dall'autore tra il 1975 e il 1978, per i quali si erano compiuti altri tentativi di pubblicazione (falliti) precedentemente al 1989.

L'Impresa dei prolegomeni acratichi recupera l'ideale dell'umano nella *libertà*, nella *natura*, nell'*originalità* della vita. Infine nell'*amore*, laddove il suo sentimento è speculare a quello «di colui che si affaccia al cielo profondo e vi scopre più colori che in tutto il suo spazio terrestre»¹²⁷, ma pure richiede che gli venga garantito «uno spazio di sopravvivenza (...), un'arena di danza»¹²⁸. Il testo braibantiano può dunque essere pedagogicamente interpretato come «il reportage di un viaggio» volto alla «promozione di un'indagine libertaria, auspicata attraverso un collage di prolegomeni». Questi ultimi muovono verso la valorizzazione della «cultura della vita», suffragando l'ipotesi di una più attenta visione rispetto a «quel viaggio che è il tempo»¹²⁹ dell'esistenza proprio di ogni essere umano.

Bibliografia

- Braibanti A., *Il circo e altri scritti*, s.e., 1960
 Braibanti A., *Saggi - Canovacci - Scritti vari*, s.e., 1960
 Braibanti A., *Le prigioni di Stato*, Milano, Feltrinelli, 1969
 Braibanti A., *Impresa dei prolegomeni acratichi*, Firenze, Editrice 28, 1989
 Braibanti A., *Frammento frammenti: 1941-2003*, Roma, Empiria, 2003
 Braibanti A., Raffo S., *Emergenze. Conversazioni con Aldo Braibanti*, Piacenza, Vicolo del Pavone, 2003
 Eco U., (2012) *Il costume di casa. Evidenze e misteri dell'ideologia italiana negli anni Sessanta*, Milano, Bompiani, 2018
 Ferluga G., *Il processo Braibanti*, Torino, Zamorani, 2003
 Gennari M., *L'Eidos del mondo*, Milano, Bompiani, 2012
 Gennari M. – Sola G., *Logica, linguaggio e metodo in Pedagogia*, Genova Il Melangolo,

¹²⁰ A. Braibanti, *Impresa dei prolegomeni acratichi*, cit., p. 132

¹²¹ Ivi, p. 131

¹²² Ivi, p. 119

¹²³ Ivi, p. 121

¹²⁴ Ivi, p. 7

¹²⁵ *Ibidem*.

¹²⁶ Ivi, p. 9

¹²⁷ Ivi, p. 108

¹²⁸ Ivi, p. 189

¹²⁹ Ivi, p. 143

2016

Ghisi V. F., *Il caso Braibanti ovvero un processo di famiglia*, Milano, Feltrinelli, 1968

Huizinga J., (1937) *In de schaduwen van morgen, een diagnose van het geestelijk lijden vanonzen tijd* (tr.it. *La crisi della civiltà*, Milano, Pgreco)

Moravia A. – Eco U. – Gatti A. – Gozzano M. – Musatti C. – Bompiani G., *Sotto il nome di plagio*, Milano, Bompiani, 1969

Pacini P., *Fuori tempo. Intervista ad Aldo Braibanti*, Cascina, Carmignani, 2016

Sola G., *Introduzione alla Pedagogia Clinica*, Genova, Il Melangolo, 2008

Sola G., *La formazione originaria. Paideia, humanitas, perfectio, dignitas hominis, Bildung*, Milano, Bompiani, 2016.

Posture, psichicità e formazione

GAETANO BONETTA

Ordinario di Pedagogia Generale e Sociale – Università di Catania

Corresponding author: gaetano.bonetta@unict.it

Abstract. Posture is not a simple bodily and orthopedic structure, a functional status for an evolutionary path of a special and autonomous pathological nature or physical well-being. Posture should be understood as an emotion that takes shape in the space constituted by the world and the real environment in which the human lives. The posture is innervated by the emotional life to the point of being the very expression of it for the external world. This means that emotion is expressed through postures and that without postures there is no being that experiences itself. Finally, the self-formative energy of the search for the best of each Self, of each psycho-physical subject, acts to create postures.

Keywords. Cognitive creativity - embodied mind - psychicity - posture - unconscious formation

1. Il “caso Schreber”

Nel 1903 esce a Lipsia un libro abbastanza singolare, *Memorie di un malato di nervi*, scritto da Daniel Paul Schreber, il quale descrive le sue immani sofferenze patite per una grave malattia mentale. Schreber (1842-1911), giurista di grande valore, ebbe presto una promettente e brillante carriera nei vertici dell'amministrazione giudiziaria, fin quando non impazzì a quarantadue anni. Guarito, in sanità per oltre otto anni, ricadde più tardi in una forma irreversibile di paranoia e di schizofrenia. Sembra, sulle prime, che a far precipitare il suo equilibrio sia stata l'acuta angoscia suscitagli dalla nomina a presidente di sezione presso la corte di appello di Dresda, il tribunale più alto della Sassonia. La carica, oltre ad aver dato gratificazione e onore, sembra aver procurato al neopresidente un profondo senso di insicurezza ed angoscia, non stimandosi egli all'altezza del ruolo. Così, perduta la salute della mente, fu costretto al ricovero presso la clinica psichiatrica dell'Università di Lipsia. Per anni viene perseguitato da continue allucinazioni impennate sulle torture inflittagli da un Dio crudele. Soltanto nel 1902 sembrò liberarsi dalla malattia: fu proprio in quel periodo che scrisse le sue *Memorie*. Ripiombato nella malattia non ne uscì più e si spense sofferente in manicomio nel 1911.

Subito dopo la morte, la tristissima vicenda divenne “il caso Schreber”. Già nel 1907 Carl Gustav Jung aveva attenzionato il la vicenda e la segnalò a Sigmund Freud, il quale nello stesso anno della morte di Schreber pubblicò un saggio sulle *Memorie* che gli servirono per studiare e poi formulare la sua teoria della paranoia. Secondo il “padre” della psicoanalisi la grave malattia era stata originata dagli intensi desideri omosessuali che, da bambino, Daniel Paul nutriva nei riguardi del padre. Tali pulsioni, rigorosamen-

te censurate e rimosse, non potendo essere accettate a livello cosciente, per anni hanno vagato nell'inconscio, per riemergere in forma delirante in un momento di forte tensione psichica, negli anni del disagio provocato dall'assunzione dell'alta carica istituzionale.

La malattia di Schreber entra così nella storia della psicoanalisi e della psichiatria. Dopo l'intervento di Freud, tanti, ma tanti altri psichiatri, filosofi, psicologi, sociologi e scrittori si sono occupati del "caso" e sono intervenuti sforzandosi di rendere comprensibili i fenomeni psichici che lo stesso "presidente" descrive con tanta perizia e cultura psicologica. Le descrizioni, che suscitano molta curiosità e interesse per lo stile letterario e linguistico, sono così pregnanti e ritenute metodologicamente legittime ad un punto tale da essere apprezzate da Freud che, in chiave ironica, in una lettera al giovane allievo Jung, scrive che lo stesso Paul Schreber per la sua perizia interpretativa avrebbe dovuto essere nominato professore di psichiatria.

Tra coloro che sono intervenuti, oltre a tanti psichiatri e intellettuali statunitensi, ci piace ricordare Gilles Deleuze, Felix Guattari, Jacques Lacan, Jacques Derrida, Roberto Calasso, Remo Bodei, Elias Canetti. Quest'ultimo con molto entusiasmo individua nelle espressioni patologiche di Schreber molte tracce tematiche che portano al rapporto paranoia-potere e che costituiscono alcuni punti cardini del suo notissimo libro *Massa e potere* del 1960. Le letture dei critici, pur se tante, non approdarono comunque a solide condivisioni.

Il nostro non è solamente un caso clinico esemplare. È anche una storia umana rappresentativa di una mentalità educativa e di uno stile pedagogico ben specifici. Una vicenda umana e patologica che si colloca, implicitamente, secondo lo stesso Freud, nell'infanzia e nel rapporto educativo con il padre. Costui risultò essere l'agente esterno direttamente più incidente nella determinazione della malattia. Lo fu perché era uomo di grande autorità morale e culturale: era una figura talmente autorevole da rendere credibile che nel figlio si potessero scatenare quelle emozioni così forti e proibite.

Il padre era il famoso dottor Schreber, Daniel Gottlieb Moritz Schreber (1808-1861), medico e pedagogista che dette il nome alle omonime e numerosissime Associazioni educative (*Deutsche Schreberjugend* e *Schreber Gardens*, fra le più numerose e sviluppate) che si occuparono di cura ed educazione del corpo, di lavoro manuale e di coordinamento scuola-famiglia. Egli formulò ed attuò una rigida ortopedia pedagogica quale strada obbligata per invertire la "fiacchezza" cronica, la decadenza e il declino spirituale e fisico dei popoli. I principi ispiratori di tale opera inculturativa furono concretamente la coercizione paterna e l'obbedienza filiale. La sua opera pedagogica fu molto conosciuta anche all'estero. In Italia circolarono con insistenza il *Sistema di ginnastica da camera medica ed igienica* (Napoli, 1857) e poi *Ginnastica domestica, medica ed igienica per ogni sesso ed età* (Milano, 1874), per i tipi dei F.lli Treves.

Con tale padre, uomo di grande prestigio e di provata integrità morale, Daniel Paul ebbe in vita sostanzialmente un buon rapporto, come si evince, secondo Freud, dal decorso tutto sommato "relativamente favorevole" della malattia e dal fatto che si fosse conciliato in età adulta con l'immagine paterna attraverso la liberazione dalla stragrande maggioranza dei fantasmi accettando e tollerando le sue tendenze omosessuali nei riguardi del genitore.

Il quadro, quasi idilliaco, del rapporto fra gli Schreber, padre e figlio, fu però messo a soqquadro dopo la seconda guerra mondiale, quando in ambiente psicoanalitico e psichiatrico inglese si incominciò ad indagare sull'uomo Daniel Gottlieb Moritz

e si pervenne nel 1973 alla pubblicazione del volume *La famiglia che uccide* di Morton Schatzman. Qui furono presi in esame gli scritti educativi e pedagogici editati dal padre tra il 1839 e il 1861, anno della sua morte (con Daniel Paul diciannovenne), nei quali si prescriveva una educazione ferrea, autoritaria, repressiva, violenta, tutta fondata sulla rimozione, sulla disciplina, sull'ubbidienza ed, in particolare, su una educazione come totalizzante esperienza psichica e fisica che pochissimo concedeva alla spontaneità. Ma cosa più importante, e per molti versi sconcertante, fu la rilevazione di profonde analogie e correlazioni fra, da una parte, le istruzioni e la prassi pedagogica del padre e, dall'altra, le allucinazioni del figlio. Ciò consentì alla scuola cosiddetta dell'antipsichiatria inglese, riconsiderando il "caso", di affermare senza tentennamenti che la malattia del presidente era il frutto diretto dell'educazione paterna, imperniata sul corpo fortemente pedagogizzato e "militarizzato". Fu dunque il risultato di una specifica interazione familiare a forte valenza educativa e fisicista. Ad avvalorare questa tesi concorrono le malattie mentali del fratello maggiore, morto suicida, e di una delle tre sorelle.

A riaffermare e ad arricchire ancora la bontà interpretativa di Schatzman venne nel 1989 il libro di Han Israël, dal titolo *Schreber: Father & Son*. In questo volume, si fa strada e si afferma una metodologia di lettura interdisciplinare che va molto oltre le interpretazioni letterarie e psicoanalitiche per sviluppare una maggiore interazione fra pedagogia e psichiatria che si avvalgono in maniera congrua di sottilissime, indispensabili e molto efficaci analisi di ordine storico, antropologico, psicologico e sociologico, che fanno salire molto il livello di credibilità della lettura psico-pedagogica data a tutta la complessiva vicenda.

In Schreber padre la pedagogia ortopedica e posturale diventa religione, diviene liturgia quotidiana, attività maniacale, ossessione utopica, diventa l'arma per valorizzare e celebrare la modernità, per amministrare il culto del progresso in una società che vuole cambiare ma nel contempo brama continuare ad essere conservatrice se non reazionaria. Per prevenire forme di apocalisse sociale e politica, la pedagogia si deve fare scientifica, positiva, fattuale e deve concentrarsi in maniera privilegiata e funzionale sull'educazione del corpo. È nel corpo che si trova il nuovo capitale umano che deve essere adeguatamente addestrato e formato al di là dell'educazione spirituale. La tecnologia formativa è tutta fondata sull'assunzione di comportamenti fisici, sulle svariate forme di contenzione del corpo e dei suoi atti motori, sulle assunzioni di posture. È la postura così che si fa linguaggio didattico e fattore di sviluppo comportamentale. È la postura che contiene il lessico che consente di potere esprimere le forme dell'essere che si standardizzano attraverso esperienze di immobilizzazione variamente regolata secondo criteri temporali e cronologici prestabiliti. È così che si apre la fonte neurale da cui sgorgano i valori e le virtù morali. Per ogni valore morale che si persegue come obiettivo educativo c'è una postura o un insieme di posture da assumere. Le posture si fanno prevalentemente forme di contenzione del corpo che non coinvolgono i soli muscoli e i loro movimenti, ma il controllo totale degli impulsi corporali che animano la rete sensoriale ed emotiva. Sono esercizi anche per l'assuefazione alle abitudini che devono diventare "fatti naturali". Servono per prevenire le degenerazioni alimentari ed igieniche, le tentazioni e i bisogni sessuali. Con esse si scongiurano e si ostacolano il rilassamento, la mollezza, l'ingordigia, la sensualità, la pigrizia, la cedevolezza estetica e si creano e si fortificano la temperanza morale e l'obbedienza alla religione e allo Stato etico.

I descritti fenomeni educativi si svolgevano in una febbrile attività, immerse in un gorgo maniacale e ossessivo duro ad essere sopportato dai soggetti infantili e adolescenziali. A dare un'idea di quanto didatticamente accadeva val la pena ricordare l'uso del raddrizzatore, congegno che lo stesso Gottlieb Moritz aveva inventato per fare stare seduti e dritti gli scolari. Si trattava di una sbarra di ferro a forma di croce fissata al tavolo su cui gli alunni stavano seduti a leggere e scrivere. La sbarra esercitava una forte pressione contro la clavicola e la parte anteriore della spalla per prevenire movimenti in avanti o assumere una posizione curva. Per sfuggire al dolore, sempre più intenso e insopportabile, per sottrarsi al peso della pressione sulle ossa, gli scolari tornavano spontaneamente alla posizione eretta. L'esperienza del dolore acquista così per Gottlieb Moritz un forte valore educativo che non dovrà mai essere dismesso fino a quando non diventa "atto naturale". Questo metodo, ci racconta papà Schreber, fu sperimentato e utilizzato con i figli. E secondo Schatzman e poi Israëls fu questo il luogo in cui *upbringing* e *madness* presero ad insediarsi e tracciare i sentieri delle forme patologiche e psichiatriche che assunse la vita di Paul. Non sarebbe diversamente dimostrabile il cosiddetto dolore al petto, ovvero il "miracolo", l'origine divina della compressione del petto lamentata da Daniel Paul.

La pedagogia e la postura stringono un sodalizio sociologico, antropologico, psicologico che andrà nel tempo consolidandosi. Ciò avverrà in maniera sempre più silente, con movimenti intellettuali e culturali quasi inavvertiti ma profondi ed incidenti. Il "caso Schreber" è stato la punta dell'iceberg di fenomeni sistemici e complessi.

2. La postura forma dell'essere

Per fortuna, esistendo l'altra metà della luna, per esperienze già vissute e consumate, l'orizzonte di senso formativo delle posture non è e non potrà essere sempre e solo repressivo e gestionale, ma potrà e dovrà essere il contrario del suo sé storico. Dovrà offrire ipotesi alternative per una ricerca di nuovi terreni formativi da fertilizzare con attività cognitive di tipo fenomenologico e con plurime esperienze enattive, in cui la postura diviene la condizione dell'esperienza di essere nel mondo reale in una proiezione innovativa, umanamente cooperativa e creativa.

Ecco il motivo per cui la pedagogia è legittimata oggi a confrontarsi con la posturologia e con essa ad interagire sia da un punto di vista terapeutico che scientifico, epistemologico. Questa nostra affermazione rappresenta soltanto un segno storico dell'evoluzione della conoscenza in generale e della caratterizzazione interdisciplinare di certi saperi umanistici nei riguardi delle discipline scientifiche. Segnale importante, questo, che per fortuna va accomunando un numero sempre più alto di studiosi. Per cui non deve sembrare strano che ciò che noi abbiamo studiato e che continuiamo a studiare sia molto congruente con prospettive tematiche che coinvolgono saperi di decisa estrazione e natura medica. Pertanto, sentendoci forti della percezione che abbiamo della nostra identità scientifica, riteniamo di essere ben legittimati a tentare di portare il nostro contributo fondato sull'apertura interdisciplinare al mondo di quelle discipline quei saperi che abitano fuori dalle domestiche case epistemologiche su cui è stata costruita la cultura occidentale, in particolare la cultura del corpo.

Per una più nitida immagine della nostra identità, all'interno degli studi e del-

le ricerche di scienze della formazione, è opportuno informare molto velocemente sui nostri sentieri di ricerca che abbiamo percorso grazie a precise scelte ermeneutiche, euristiche, epistemologiche e metodologiche di ispirazione fenomenologica. In tale direzione, abbiamo attinto: alla storia del corpo per illustrare i fenomeni complessi delle costruzioni delle Nazioni e le diversificate forme di civilizzazione; alla sociabilità del corpo; alle forme “espressive” dell’inconscio; alle neuroscienze; alla psicologia dello sviluppo e dell’educazione; alla fisica quantistica; alla neurobiologia; alla filosofia della medicina e via dicendo. Siamo fra quelli che ancora attingono alla posturologia, pur essendo a volte trasfigurata a volte vituperata. Ancora, siamo fra quelli che nella postura vedono il seme per coltivare e per alimentare la conoscenza dell’uomo, dell’essere vivente di cui non possiamo fare a meno per elaborare nuove frontiere educative per la trasformazione e l’elevazione del benessere umano. Allo stesso tempo siamo arciconvinti che la nostra ricerca formativa, quella a cui ci ispiriamo, possa arricchire la posturologia attribuendole una “natura” ontologica che la immette nel campo largo di saperi non esclusivamente medici, post-organicistici e post-deterministici.

Sul filo del nostro ottimismo, ancora due note più particolareggiate sulla nostra ricerca. Essa non è assolutamente ascrivibile a quella tradizionale. Non è fondata sull’archetipo scolastico gentiliano che sopravvive in salsa personalista e attivista e che è all’origine del totale fallimento e declino della scuola non solo italiana. La nostra ricerca è fenomenologica ed enattiva, addirittura è paradossalmente antipedagogica. Rifiuta la teoresi sincretistica fra le tante scuole pedagogiche che hanno finora dominato e che hanno partorito un costume didattico e culturale paradigmatico e finalistico, eidetico ed ideologico che vola sulla testa della scolaresca, che vola sopra le esperienze di vita infantile e adolescenziale. Così l’insegnare e l’istruire si sono fatti insensibili ai bisogni formativi della soggettività in crescita. La loro offerta è risultata non aderente e congruente con le aspirazioni e le energie auto-formative delle attuali generazioni di fanciulli e di adolescenti che scorrono nell’oscuro tunnel della formazione scolastica.

Tutto ciò perché da un punto di vista educativo siamo entrati in una nuova era, in un’era post-istruzione. Siamo entrati in una sorta di Antropocene formativo in cui l’uomo ha sconvolto il rapporto con se stesso e con la “geologia” dell’umanità, dopo aver disestato e financo ribaltato gli equilibri ecologici del mondo in cui vive e in particolare dell’essere e del sapere essere nel mondo. Ora gran parte dell’umanità deve ricostruire la propria identità per riadattarsi al mondo “mutato” e alla sua esistenza materializzata dalle nuove tecnologie. Adesso deve liberarsi dalla paura di muoversi empiricamente verso una conoscenza nuova dell’uomo. Di un uomo che sprigioni quella sorta di “volontà” schopenhaueriana che vive oggettivata nel corpo che si soggettivizza. Di un uomo che scateni la propria formatività interiore, che attivi quella brillante energia auto-formativa che lo invade e che aspetta di essere vissuta ed esperita, pena la sua atrofizzazione o l’uso improprio e auto-distruttivo. Per tale scopo, non interessa apprendere voracemente grandi “quantità d’informazioni e di cognizioni”. Non serve una bulimia cognitiva progressiva e instancabile, svolta “dieteticamente” secondo il programma scolastico, secondo i tempi “cronobiologici” della scuola che spesso non coincidono con quelli antropologicamente “circadiani” dei singoli scolari. Interessa come apprendere, importa quale sia la più efficace postura o modalità dell’essere che apprende, che si dà la forma più congrua per imparare ad imparare. Il fine ultimo è quello di dare forma a se stessi, di creare se

stessi. La postura non è soltanto un assetto fisico, posizionale ed ortopedico: è una condizione totalizzante dell'essere per esperire un'attività di benessere che non è solo sensorio-motoria, ma anche e principalmente psichica.

Parte da qui il grande rifiuto che l'adolescenza fa della scuola. Dalla mancanza di una postura, di un modo di essere, storicamente pertinente, rispetto al nuovo incessante e irrefrenabile mutamento sociale e psicologico della vita. La postura, così intesa, diviene la grande utopia della soggettività in formazione. Questa chiede di essere educata ad auto-formarsi. Esige anche di disporre di strumenti intellettuali e di opportunità esistenziali che possano aiutarla a creare sue proprie posture per fronteggiare i problemi dell'essere al mondo, dopo essere stata gettata nel mondo, come soleva dire Martin Heidegger. Vuole uscire dall'apatia interiore che è costretta a vivere in una scuola malinconica, fredda, algida, vetrosa, avrebbe detto Montale. In una scuola computazionale che non educa, che è triste, che si disinteressa, che non appassiona, che trascura gli aspetti emotivi e sentimentali, che è lontana e non affonda nell'anima esistenziale, nella interiorità dinamica ed evolutiva dei giovani soggetti in crescita. In una scuola in cui sono scomparsi i docenti che fungevano da vestali della classe media e che ora, senza prestigio e frustrati, proletarizzati nel ruolo e nelle modalità "produttive" ed aziendali, vedono passare eserciti di adolescenti che non conosceranno mai, se non nella loro personalità burocratica.

Da questa angolazione e per un progetto di rinascita scolastica, guardiamo con grande ammirazione culturale e scientifica all'attività innovativa della posturologia in Italia. Ammiriamo questa posturologia critica e progressiva perché essa ha saputo trovare una propria identità e un nuovo modo funzionale di essere, perché ha finito con il porsi come punto di riferimento per discipline non solo mediche. Ad essa attingono, infatti, alcune materie ben radicate nell'*humus* umanistico, nel terreno delle scienze umane ed umanistiche. E da questa prospettiva osserviamo con grande interesse quella posturologia che a partire dagli ultimi decenni del secolo scorso, senza clamori eccessivi, è man mano divenuta uno dei laboratori più importanti per la improrogabile conciliazione fra cultura umanistica e cultura scientifica. L'ha fatto, a nostro parere, superando la questione della convivenza sclerotizzante e paralizzante della pluridisciplinarietà. Ha raggiunto tali traguardi intraprendendo il sentiero dell'interdisciplinarietà. Ha scoperto e verificato la contiguità e la giusta interazione epistemologica. Ha sperimentato la sinergia formativa di tante specificità scientifiche per esperire al meglio una reale trasformazione umana che è il sale della postura. Sì, giacché la postura esprime uno *status* in continua progressiva e irrefrenabile trasformazione secondo complesse dinamiche sistemiche e ambientali. La postura è trasformazione: senza trasformazione non può esserci l'equilibrio "posturale" di benessere. Se non ci sarà la trasformazione prenderà piede e si affermerà la fissità e la regressione che entreranno in conflitto con l'evoluzione progressiva, divenendo involuzione e stasi, in una parola patologia.

3. Rappresentazioni culturali dell'essere umano: la "mente incarnata"

Appreziamo le scienze posturali per essere diventate in maniera particolare il tavolo di lavoro interattivo su cui si sono ulteriormente sviluppati i rapporti fra filosofia, psicologia, pedagogia, sociologia, antropologia, da una parte, e medicina, biologia, chimica, matematica, fisica, dall'altra parte.

Ma a ben vedere, e a dire il vero, questi due “mondi” non sono stati mai divisi da steccati impenetrabili, né sono stati mai definitivamente contrastanti. Al di là di polemiche di parte, spesso pretestuose, accademiche e corporative, innumerevoli sono state le connessioni tra le aeree dell’uno e dell’altro “mondo cognitivo”. Negli ultimi due tre millenni poi, come ci insegna la più nota storia antica, filosofia e medicina hanno sempre collaborato incessantemente e in maniera proficua. Lo hanno fatto in forma cosciente e in forma non cosciente e spesso l’una ha contenuto l’altra e viceversa. Entrambe nel proprio sottosuolo, attraverso “casuali” ma “necessari” incontri e incroci, attraverso inospettabili innesti interattivi hanno dato così vita a innumerevoli meticciami biologici e cognitivi.

Un altro motivo per cui pedagogia e posturologia sono “costretti” felicemente alla collaborazione e alla interazione è dovuto al fatto che per anni abbiamo assistito da vicino, e in varia misura abbiamo partecipato, ad un importante processo di ibridazione scientifica e di sviluppo inter-disciplinare, nonché formativo in ambito universitario, relativo a quelle che sono diventate le scienze motorie e su cui oggi si fonda il futuro dell’impegno della maggioranza di coloro che si occupano di formazione sia nella scuola che nell’Università e ad ogni livello di ricerca.

Noi siamo fortemente attratti da un punto di vista intellettuale e culturale, scientifico e cognitivo dall’attuale conformazione semiologica della parola postura. Siamo affascinati dalla carica semantica straordinaria di quel pensiero che descrive o dipinge “la postura come l’emozione che prende forma umana nello spazio”. Ciò è concettualmente rivoluzionario. La postura è quindi l’espressione della ricerca del migliore posizionamento ambientale dell’uomo nella sua totalità, è la manifestazione della permanente ricerca del punto di equilibrio gravitazionale di ogni individuo nel vortice delle attività e dei propri comportamenti motorii. Ma non solo! In merito, Pierre-Marie Gagey ci ha consegnato il concetto che la postura è innervata alla vita emotiva fino ad essere di questa l’espressione stessa per il mondo esterno. Ciò significa che l’emozione si esprime per postura e che senza postura non c’è l’essere che esperisce se stesso. Ciò significa che l’uomo è, esiste attraverso la propria “disposizione corporea” carica della compartecipazione dell’insieme umano che abita il nostro mondo. Come tale la postura può essere definita come “la parte visibile di una serie di adattamenti invisibili ed interni all’organismo” individuale. Questi si traducono e si riassumono “nella posizione istantanea del corpo nello spazio” che esprime anche la sua energia e forza estetica. Posizione che rassomiglia al fotogramma di una pellicola cinematografica senza fine e mai passibile di fine, giacché ci sarà sempre l’istantaneità di un posizionamento della forma dell’essere. Ancora più chiaramente la postura rappresenta la forma psico-corporea, sintetica e progressiva, cioè umana, che si esprime nel tempo del differenziato esistere individuale. Infine, la postura è la forma che ingloba e reca in sé anche gli esiti della “relazione spaziale” fra i segmenti anatomici che subiscono tutti i fattori attivi e dinamici, genetici, biomeccanici, neurofisiologici, patologici, traumatici, psicoemotivi, esperenziali e ambientali. Le incidenze fattoriali modificano così il corretto funzionamento dei recettori posturali con conseguente cambiamento degli equilibri dei sistemi fasciale, muscolare e scheletrico. E proprio l’equilibrio del corpo e il suo mantenimento in condizioni statiche e soprattutto dinamiche sono il fine primario ed ultimo della postura.

Come è stato possibile pervenire ad una simile “rivoluzione culturale”? Attraverso

una severa analisi della tradizione della temperie medica che non riusciva ad abbandonare e ad affrancarsi dall'autoreferenzialità che la rendeva avulsa dalla realtà sempre più complessa e quindi la faceva diventare fortemente inefficiente. E ciò avveniva a fronte della diffusione di nuove premesse e di ingenti potenziali scientifici e terapeutici espressi dagli studi più recenti. La medicina negli anni passati, fino a qualche lustro fa, è stata soltanto la scienza della nostra specie vivente. È stata la scienza di quel corpo parzialmente rappresentato che *Science*, qualche lustro fa, definiva “un'enciclopedia dell'imperfezioni”. La medicina non è stata la scienza dell'essere umano, pensato e amato nella sua naturale incompiutezza, di quell'essere dell'uomo che non è dato dalla sola percezione che lo rende osservabile e misurabile. Non è stata la scienza di quell'uomo “invisibile”, ignoto e sconosciuto che è sempre sfuggito e continuerà a sfuggire all'organicismo, al primato della medicina organicistica ovvero a quell'essere umano che solo da pochi anni ha preso a balbettare, a linguaggioare, come direbbero alcuni neuroscienziati, una nuova autocoscienza. Coscienza rinnovata, questa, vieppiù innervata e radicata nelle neuroscienze e nel rapporto fra queste e le “modernizzate” scienze umanistiche nello scenario universale della tecnologia più avanzata.

Per fortuna, a partire dalla seconda metà del XX secolo, quasi a conclusione di un processo iniziato nella seconda metà dell'800, ha cominciato a configurarsi una nuova “visione dell'uomo”, su cui si sta per erigere e ordinare un nuovo sapere scientifico e medico. Si sta procedendo così ad una tendenziale rinnovazione ontologica dell'uomo e dell'umanità. Da qui una *weltanschauung* aggiornata che descriverà strutturalmente l'“esistenza” di un altro uomo rispetto a quello unico ed esclusivo, universalmente imprescindibile, che le culture e le scienze mediche degli ultimi due tre secoli hanno “confezionato” e tramandato nel civile mondo dell'Occidente.

Questa visione, radicalmente nuova, ci piace illustrarla e rappresentarla con le voci più importanti dell'esistenzialismo e della fenomenologia del Novecento in cui la realtà umana non è vista come qualcosa che è a “prescindere”, in sé, come ontologicamente data, come l'essere in quanto essere, senza le sue concrete manifestazioni.

La nostra attuale trasformazione antropologica e culturale ha il suo teatro di svolgimento nel mondo più elementare della realtà che vive l'essere umano, nel corpo, nei corpi che vivono se stessi, che si animano in tutta la loro energia vitalistica. È qui, nella peculiare realtà umana motoria e psichica, nella realtà bio-sociale che si caratterizzano le storie individuali di tutti i corpi. Questi, dalle scienze che studiano l'uomo, non sono più emarginati e segregati nel recinto dei loro stigmi, delle loro connotazioni anatomiche e organicistiche. Senza corpo ... non ci sarebbe il mondo, scriveva Maurice Merleau-Ponty. Il corpo è l'unico mezzo per prendere coscienza del mondo e quindi andare al cuore delle cose reali, materiali e mentali. L'uomo non ha un corpo: esso stesso è corpo. “La carne, il mio corpo è il perno del mondo che vi si prolunga”. Più chiaramente, “le cose della realtà che si vive sono il prolungamento del mio corpo e il mio corpo è il prolungamento del mondo, grazie ad esso il mondo mi circonda”. Da qui il monito ontologico di Jim Rohn: abbi cura del tuo corpo, è l'unico posto in cui devi vivere. Il corpo, quindi, è l'unico luogo della vita dell'uomo senza del quale non può esserci vita. Pertanto, l'esistenza umana è dominata dall'esperienza percettiva di un Io corpo con cui ogni uomo coglie l'altro da sé, ma anche se stesso, i suoi limiti, le sue capacità. Infatti, “non c'è un fuori e un dentro, non c'è un Io e un altro che non è come il mio Io” o che non ha l'Io.

In breve, siamo usciti dal vecchio e cartesiano dualismo coscienza-oggetto e stiamo accantonando del tutto la concezione della corporeità come *res extensa* differenziata e spesso contrapposta alla *res cogitans*.

Di converso abbiamo abbracciato e stiamo sperimentando epistemologicamente la concezione della “mente incarnata”. La prospettiva fenomenologica dell’*embodiment* di Richard Zaner del 1964, quella dell’*embodied mind*, formulata teoricamente nel 1991 da Francisco Varela, Evan Thompson e Eleanor Rosch, e quella fenomenologica ed enattiva più recente di Thomas Fuchs del 2018 si sono sviluppate sui sentieri delle superate esperienze del computazionalismo e del connessionismo. Essa si caratterizza e si concettualizza dal punto di vista cognitivo come “azione incarnata” dell’evoluzione biologica dell’uomo, di cui le sue risorse neurali sono dedicate in prima istanza alle funzioni percettive e le sue attività cognitive consistono primariamente in interazioni corporee con l’ambiente. Pertanto, l’incarnazione cognitiva si ha perché la mente si radica nel corpo a causa dell’inseparabilità e della permeabilità delle facoltà mentali da parte di strutture e dinamiche corporee, nonché di quest’ultime con il mondo esterno naturale e sociale. L’esserci del soggetto è sempre uno stato di *embodiment* e l’identità corporea non è data, ma è una costruzione cognitiva, sociale, culturale, legata al vincolo morfologico del corpo. La realtà umana, materica, è così intellettualizzata e culturalizzata giacché la corporeità, a sua volta mentalizzata e neuralizzata limita, “disegna” e prescrive i sistemi cognitivi che a loro volta generano simultaneamente le azioni intenzionali. Ciò avviene anche perché la risorsa eidetica della cognizione è emozionalizzata, è infusa e impregnata sempre di motivazioni o demotivazioni emotive. Essa genera, veicola, trasforma flussi ininterrotti di emozioni che motivano le espressioni empiriche dell’essere, i comportamenti umani. È la loro gestione funzionale che, mossa da energie motivazionali, esita, produce la frustrazione o la gratificazione emotiva, e sviluppa il fondamento processuale dell’essere che contiene ed esprime la primaria risorsa energetica dell’esistenza umana, l’emozione. Il tutto all’interno di un invisibile universo emotivo che anima la vita medesima. L’emozione è sempre attiva e pertanto l’uomo vive sempre in uno stato emotivo acceso e operativo e di varia intensità. In tal modo, le esperienze senso-motorie connesse a tutte le azioni costituiscono la base per la formazione di concetti e categorie e determinano il modo in cui il mondo appare, viene compreso e vissuto con l’esperire comportamenti congruenti ai flussi emozionali.

Non sono io che penso il mio corpo, scriveva Jean Paul Sartre. È il mio corpo che pensa me stesso. E il mio corpo, pensando se stesso, manifesta il pensiero che diventa il mio Io. Il corpo così pensa, vive e progetta se stesso. Quindi io penso me stesso perché il mio corpo pensa se stesso. Infatti, io non penso la sensazione: la sensazione sorge in me senza che io sia in grado di averla pensata. Questo perché la sensazione stessa è un pensare la realtà da parte del mio corpo. In poche parole, come afferma perentoriamente Fuchs, “a sentire, pensare e agire non è il cervello è l’essere umano”. Il cervello non è un organo della mente, ma dell’essere vivente. Il soggetto, quando percepisce, non è rinchiuso in un cranio che osserva e misura le immagini trasmesse da un mondo esterno, ma interagisce con quello stesso mondo perché essere incarnato, che coesiste con le cose e con le altre persone in uno spazio condiviso. Il cervello quindi è un organo di mediazione, trasformazione e risonanza, sia nell’interazione sensomotoria sia nell’interazione sociale. E ancora, il cervello media piuttosto le relazioni fisiche, emotive e mentali

del soggetto con il mondo. Pertanto, la coscienza, che non esiste senza corpo, non trasla quasi meccanicamente nel corpo “corporeizzandosi”: non si muove, né può fare movimenti perché è incarnata, è già corpo. L’indivisibile primigenia dimensione della “carne-mondo” si coscenzializza da sé, naturalmente.

4. L’intercorporeità

Si arriva così alla fine della “soggettività trascendentale assoluta” che ha dominato per secoli. Di converso si perviene all’emergenza di una soggettività umana, indefinibile aprioristicamente, che esperisce se stessa nel mondo reale vivendo della propria e dell’altrui corporeità. Ad arare e fertilizzare l’immaginazione della ricerca di una rinnovata umanità sarà certamente l’elaborazione del vissuto psico-fisico, emotivo, microfisico e irrazionale attraverso una nuova, radicale e fenomenologica chiave euristica ed ermeneutica.

Questo corpo che pensa non può non vivere se stesso senza intercorporeità, senza vivere e condividere la comunità umana, senza vivere, convivendo, le emozioni singole e quelle comunitarie, individuali e sociali. Lo fa secondo forme di valorizzazione ed esaltazione delle congenite e imprescindibili risorse umane che muovono dall’ emotività e dall’ interattività corporea, dall’interazione empatica e affettiva, senza le quali si rischia di innescare nefasti processi di apòptosi. Ovvero può ingenerarsi una circostanza di auto-soppressione in assenza di relazionalità e in presenza di separatezza neuronale e di solitudine sinaptica. Insomma, come ha scritto efficacemente Pier Cesare Rivoltella, l’Io senza l’altro è solo un’astrazione: nella sua concretezza l’uomo è invece sempre una relazione.

Eh sì, è proprio così, la relazione umana, l’interazione personale è la cifra strutturale e “matematica” dell’umanità. Per l’uomo e per la sua specie non è possibile non socializzare empaticamente: è la chiave della propria esistenza. Chi si professa “apolide psichico”, vocato a vivere in solitudine, come ammoniva Aristotile, o è una bestia o è Dio. Quella relazione umana, immutabile dal punto di vista esistenziale, è da ritenere a fondamento della nostra specie e in particolare è reputata essere all’inizio della nostra civiltà. Come ci ricorda la grande antropologa statunitense, Margaret Mead, e dopo di lei tanta altra antropologia sociale, è stata la relazione umana affettiva e non istintiva (tipica degli animali) a sviluppare i primordi dell’evoluzione sociale e poi civile della comunità umana. In particolare, è stata la vocazione spontanea e pulsionale all’interumano ovvero la disposizione alla cura dell’altro da sé, all’opera di primordiali neuroni specchio, che hanno promosso quelle attività esperenziali sempre più complesse che hanno dato vita alla tendenziale e universalistica conformazione dell’esistenza e della riproduzione della specie umana. Notissimo, e forse anche ai limiti della leggenda accademica, è l’aneddoto di cui fu protagonista la citata Mead, quando, sollecitata dagli studenti ad individuare l’inizio del consorzio umano e civile, in maniera perentoria indicò come tale la prima guarigione di un femore rotto. È questo lo spartiacque e il tratto distintivo ed evolutivo della comunità e della civiltà umana. Nel regno animale, si sa, nessun animale sopravvive ad una zampa rotta abbastanza a lungo affinché l’osso possa guarire. Ciò perché l’animale, innanzitutto, non sa prendersi cura per tanto tempo di un proprio simile. Nella società umana, invece, ove è frequente in condizioni di normalità il prendersi cura, qualcuno avrà assunto allora

l'impegno solidale di curare l'infortunato per tutto il tempo necessario e con gli accorgimenti appropriati per una totale guarigione.

A seguire e a dare consistenza all'ipotesi della Mead viene Humberto Maturana, il grande biologo cileno, maestro di quel Francisco Varela, di cui abbiamo detto appena sopra e che ha formulato qualche decennio fa l' *embodied mind*, ossia la "mente incarnata" dando sviluppo alla grande marea cognitivista che boccheggia dopo avere inondato e vivificato la psicologia della mente e le galoppanti neuroscienze. Maturana vuole innanzitutto sfatare un antico tabù, quello relativo alla funzionalità della mano nella storia dell'umanità. Egli, pur non trascurando l'evoluzione della manualità e dell'opponibilità del pollice, insieme alla raffinata arte di sgranare o sbucciare le graminacee, ritenne decisive essere state la capacità di trasmettere energia psichica attraverso il tatto, il toccare, *touche*, e la carezza e la capacità di comunicare affettività attraverso i "linguaggi" orali e letterali, vibranti ed energetici, e attraverso la motricità del corpo. A tale atto fisico e motorio si accompagnava anche la parola, il linguaggiare amore, ovvero l'attribuzione narrativa e poetica delle posture d'amore.

Così, nell'evoluzione dell'essere umano non sono stati decisivi la competizione anaffettiva né l'immagine dell'*homo homini lupus*. Nella conservazione del nostro "fenotipo ontogenetico" il linguaggio verbale e il linguaggio del corpo nel corso dei secoli hanno promosso e realizzato una variegata creatività esistenziale che a sua volta ha generato l'ominazione prima e la civilizzazione dopo. All'interno di tali processi si è di volta in volta espressa, per poi essere codificata, una socialità del malato e della malattia che ha accompagnato e determinato le prestazioni delle scienze mediche.

La modalità formale e sistemica dell'esistere del soggetto umano è data dal suo corpo in cui si connettono i suoi elementi fisici e psichici, mentali ed emotivi, creando un'unità olistica e al tempo stesso plurale e differenziata, complessa e indeterminata. Essa ci racconta del nostro stato interiore e della nostra salute. Quindi la postura sembra essere parola e linguaggio di un essere umano costituito da una unità inscindibile di ogni sua parte organica e funzionale. La postura è, altresì, la condizione dell'essere che crea ricchezza umana dal punto di vista fisico e psichico con le sue tipiche e ordinarie *performance* emotive di benessere. Di converso, ogni qualvolta una emozione non viene vissuta, anzi viene frustrata, si produce uno stato di disagio e di sofferenza, che costituisce la base per un sempre più diffuso stato miotensivo psicogeno. Il corpo è quindi il teatro in cui l'Io esprime, percependoli e sentendoli, i propri vissuti emotivi. Sembra ormai consolidata la convinzione che le sofferenze e le patologie posturali siano a forte natura algica, somatoformi e psicogeni. Ciò avviene perché la mente e il corpo si sdoppiano, non si condizionano reciprocamente, non fanno osmosi e solitamente la razionalizzazione frustra l'immaginazione e la fantasia, l'ubbidienza paranoica schiavizza e umilia la vocazione spesso cosciente di libertà. Mente e corpo si omogenizzano con l'incarnazione della mente e si emancipano, vanno oltre, sono un tutt'uno inscindibile e compenetrato nella realtà ambientale da cui non possono essere estirpati, sradicati, divelti. Fuori da essa semplicemente non sono e mai potrebbero essere. Il pensiero che fa della mente e del corpo due elementi separabili, anche se funzionalmente interattivi, è pensiero alienato, falso. La realtà "vera", quella che noi osserviamo funzionare e quindi rappresentiamo, è un'altra. A pensarla così è un crescente numero di studiosi, i quali sostengono che il cervello non risulta essenzialmente e solamente connesso con il corpo intero. È esso stesso corpo con una sua organica e globale fisiologia che sviluppa internamente connessioni

che diventano reti. In ragione di ciò, ogni Io mostra la propria condizione reale di essere vivente ed ambientale, manifesta in specie nella dimensione umana sia gli stati mentali sia i vissuti emotivi, che attraversa contemporaneamente nel bene e nel male, nella gioia e nel dolore, ma sempre nella sua interezza ed unicità psico-fisica.

La coscienza posturologica di oggi, quindi, si è fatta forte di nuovi capisaldi gnoseologici, che sono stati generati grazie alle finestre epistemologiche aperte da poco più di un secolo, a quelle finestre che hanno permesso di conoscere l'inconscio e la realtà quantistica della dimensione microfisica; che hanno permesso di descrivere la fallacia e la parzialità cognitiva del mondo logico-razionale della nostra dimensione cosciente, ridimensionandone il funzionamento e il ruolo; che hanno consentito di illuminare realtà di mondi assolutamente "irrazionali" in cui domina il caso, il non logico, il non locale, il non-intenzionale, l'*entanglement*, il controintuitivo, il linguaggio iconico, la sovrapposizione di stato, onde e corpuscoli, l'interconnessione.

5. La vita o l'essere invisibile

Inconscio e dinamiche quantistiche sono le sorgenti di nuova conoscenza di cui si è avvalsa e deve avvalersi ancora di più la posturologia. Infatti, per dare senso alla propria natura e alle proprie finalità terapeutiche deve arricchirsi e farsi altro. Sia in sede diagnostica che applicativa, la terapia deve farsi cura al di là del perimetro strumentale e tecnologico per diventare compartecipazione psicoanalitica e psicoterapeutica alla vicenda riabilitativa ed evolutiva della persona, del proprio corpo. Circostanza, questa, che è *implicitamente* formativa. Essa non può mai configurarsi come un ritorno allo *status quo ante*. È sempre azione di trasformazione umana che giammai torna indietro per reiterare *tout court*. Azione terapeutica e curativa che è attività formativa, che deve ridimensionare la paradigmaticità delle teorie di filosofia educativa per aprirsi ad orizzonti fenomenologici e a sperimentazioni didattiche enattiviste, apportatrici di mondi nuovi di conoscenza, esercitando cooperazioni umane creative, esercitando fantasia e immaginazione. Ciò a favore, anche in sede di anamnesi, di una coscienza della patologia che deve didatticamente contestualizzarsi nella biografia del "malato", imprescindibilmente unica e diversificata, per farne quindi una storia di formazione personale, che, ripetiamo, deve essere vissuta come biografia totalizzante e non discrezionalmente escludente. Qui azioni mediche vanno ad omogeneizzarsi con cure formative inerenti la psichicità del corpo, quella inconscia in particolare. Tali azioni valorizzeranno tutte le risorse dell'implicita formatività incorporata che anima l'esistenza umana. Questa, la formatività, opera attraverso l'energia neurale ed emotiva che in maniera invisibile, senza la percezione razionale, muove l'autoregolantesi "sistema cibernetico" chiamato uomo, che tende sempre a funzionare con un alto grado di coerenza. E ciò avviene in specie in stati di sofferenza corporea. Il suo funzionamento è ancora più intenso ed efficiente quando è ancor più indispensabile realizzare l'evoluzione caratteriale e comportamentale di ogni individuo nella ricerca della propria identità. Di qui l'acquisto della unitaria e non scomponibile coscienza di sé e del mondo che si esprime attraverso forme che l'uomo determina di se stesso.

In tale panorama decisivo è il ruolo del connettoma ovvero di quella rete strutturale di elementi e connessioni che formano il cervello umano che è radicato nell'intero tessuto connettivo del corpo, risultandone connaturato. Il quale cervello è unico per essere

una struttura dinamica in continua evoluzione, giacché le mappe neurali e le connessioni sono in continua trasformazione e sono gli esiti delle nostre esperienze di vita nella loro totale globalità. Come abbiamo ripetuto più volte, ecco il motivo per cui non è più possibile scindere il corpo dalla mente e la mente dal corpo e questi dall'ambiente in cui si trovano. In ragione di tale inscindibilità, sono le connessioni umane che plasmano lo sviluppo delle connessioni nervose che a loro volta danno "origine" alla mente e caratterizzano le attività cosiddette mentali.

E ciò unisce e unifica le varie umanità individuali che nella loro migliore evoluzione richiedono specificità diagnostiche e terapeutiche che sfuggono spesso ai tradizionali paradigmi cognitivi e terapeutici, curativi. Interessano i connettomi dei singoli uomini ovvero il connettoma di ciascuno di noi ove si dispiega la rete strutturale di elementi e connessioni che costituiscono il cervello umano. Quest'ultimo, ripetiamo, struttura dinamica in continua evoluzione, sta dentro, vive e si trasforma in una realtà che è organizzata come una rete complessa di schemi interconnessi. Tutto ciò all'interno di una società che crea vari e complessi legami a diversi livelli, comunitari, familiari, personali in cui ognuno è inserito, ne fa moralmente parte, ne costituisce un elemento più o meno attivo, un nodo caratterizzante. È il fattore originario della condizione delle nostre singolarità e delle nostre diversità, in quanto subisce nel tempo evoluzioni e modifiche che si determinano a causa di avvenimenti e accadimenti, umani e sociali. Questi ultimi si riverberano e incidono sul corpo sartrianamente inteso. Infatti, come già detto appena sopra e come sostenuto con forza da Siegel sono le "connessioni" umane che plasmano lo sviluppo delle connessioni nervose e che a loro volta danno origine alla mente. Ai cambiamenti non resistono neanche i connettomi dei gemelli identici secondo quanto va insegnandoci l'epigenetica. In merito, Sebastian Seung, con significativa chiarezza, ha scritto che così come l'acqua del fiume plasma e scolpisce lentamente il suo letto, allo stesso modo l'attività neurale può modificare il connettoma con buona parte dei suoi bagagli genetici della nascita, che non muoiono ma che si trasformano.

In conclusione, è d'uopo sostenere che un certo mondo delle scienze umane che si occupa di processi formativi e di trasformazione umana guarda con grande interesse ad una più vasta e robusta creazione di comuni campi di studio e di cura con scienze quali quelle posturologiche e riabilitative. Ciò perché è oggi asseverato che non esistono soltanto occasionali tangenzialità tematiche, ma vere e proprie uniformità d'indirizzo scientifico e terapeutico fra vari saperi. Uno di questi è quello pedagogico.

Come molti sanno, la pedagogia che tutti abbiamo conosciuto e che ahinoi ancora imperversa nella scuola italiana e nei suoi processi formativi è oramai arrivata ai minimi termini, come tanti rilevatori hanno avuto modo quasi quotidianamente di segnalare. La pedagogia, scienza paradigmatica, epicentro delle scienze dell'educazione, è arrivata ormai al capolinea. Ma resiste! La sua difesa autoreferenziale comincia però a scricchiolare. Così le scienze pedagogiche meno sistemiche e meno integrate, quelle critiche, si vanno sciogliendo in più forme educative che abbandonano il computazionalismo pedagogico fatto di algoritmi per abbracciare la cura, ovvero per favorire strategie comportamentali ispirate ad una relazione formativa e psicologica che valorizzi l'interazione affettiva ed empatica all'interno di una nuova dimensione dell'intercorporeità. Simile prospettiva sembra essere l'auspicio giusto per avviare finalmente una riforma epocale dell'educazione italiana. E sembra che ci siano le giuste necessità per portare la posturologia nei

luoghi della formazione financo infantile, ovviamente per motivi non terapeutici, o solo terapeutici, ma di ottimizzazione dell'efficienza motoria e psichica, meglio psico-motoria. L'obiettivo deve essere chiaro e condiviso, non solo intellettualmente. Occorre formulare e portare nella scuola un'altra rappresentazione culturale del corpo, un'altra modalità di "gestire" ed educare il corpo secondo i nuovi saperi fondati sulle neuroscienze, sulle discipline psicologiche e su quelle psicobiologiche.

Cosa ancora più importante è che, in una simile progettualità, venga finalmente considerata tutta quella parte di educazione e formazione che risulta invisibile alla nostra attuale attenzione pedagogica e alla percezione esclusiva di tradizionali luoghi comuni oramai depistanti e depauperati. In particolare, che si tenga giusto conto dell'attività inconscia che esercitano i soggetti e che riguarda la parte più consistente, il 96%, di quanto un individuo esprime ogni giorno in attività intellettuali e psicomotorie. È qui e nelle ore notturne del sonno e dei sogni che l'inconscio comunica in linguaggio onirico con il soggetto di cui "è" corpo. Dall'elaborazione del vissuto onirico che ne farà dipenderanno gli esiti negativi o positivi, di benessere o malessere.

Simile prospettiva è naturalmente concepita anche e principalmente sui tanti contributi che sono venuti già nel Novecento e in questo primo scorcio di Millennio a partire da Wilhelm Reich, da Gregory Bateson, dalle teorie bio-energetiche di Alexander Lowen, dalla corenergetica di John Pierrakos, dalla Psicomotricità funzionale di Jean Le Boulch e via dicendo, giusto per ricordare quelli più noti e seguiti.

Bibliografia essenziale

- Agresta F., *Il linguaggio del corpo in psicoterapia*, Alpes, Roma 2008.
- Amoretti M. C., *Filosofia e medicina. Pensare la salute e la malattia*, Carocci editore, Roma 2016.
- Bateson G., *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 2013.
- Bonetta G., *Corpo e nazione. L'educazione ginnastica, igienica e sessuale nell'Italia liberale*, Franco Angeli, Milano 1990.
- Bonetta G., *L'invisibile educativo. Pedagogia, inconscio e fisica quantistica*, Armando Editore, Roma 2017.
- Bonetta G., *Scuola e civilizzazione. Il sistema formativo italiano dal '700 alla fine del '900*, Armando Editore, Roma 2020.
- Cozolino M., *Il cervello sociale. Neuroscienze delle relazioni umane*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2008
- Cunti A., *La rivincita dei corpi. Movimento e sport nell'agire educativo*, Franco Angeli, Milano 2010.
- Damasio A., *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello*, Adelphi, Milano, 1995.
- de Haan S., *Psichiatria enattiva. La mente, il corpo e il mondo*, Casa Editrice Astrolabio, Roma 2022.
- Della Gatta F., Salerno G., *La mente dal corpo. L'embodiment tra fenomenologia e neuroscienze*, In.edit, Bologna 2018.
- Fabbro F., *Che cos'è la psiche. Filosofia e neuroscienze*, Casa Editrice Astrolabio, Roma 2021.
- Fogg B. J., *Tecnologia della persuasione*, Apogeo, Milano 2005.

- Fracassi G., *Essere e corpo in J.P. Sartre*, Rupe Mutevole, Parma, 2023.
- Freud S., *Caso di Schreber. Osservazioni psico-analitiche sul resoconto autobiografico di un caso di paranoia*, in *Freud. La terapia psicoanalitica. Casi clinici*, a cura di F. Manieri, Newton Compton, 1974, pp. 279-335.
- Fuchs T., *Ecologia del cervello, Fenomenologia della mente incarnata*, Astrolabio, Torino 2018.
- Gagey P.-M., Weber B. G., *Posturologia*, Marrapese Editore, Roma 2000.
- Galimberti U., *Il corpo*, Feltrinelli, Milano 1983.
- Galzigna M., *Il mondo nella mente. Per una epistemologia della cura*, Marsilio, Venezia 2006.
- Gamelli I., *Pedagogia del corpo*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2011.
- Goleman D., *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano 1997.
- Isidori E., *Pedagogia e sport. La dimensione epistemologica ed etico-sociale*, Franco Angeli, Milano 2017.
- Israël H., *Schreber: Father and Son*, Madison Conn., International University Press 1989.
- Le Boulch J., *Verso una scienza del movimento umano*, Armando Editore, Roma 1991.
- Madera R., *Il metodo biografico come formazione cura, filosofia*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2022
- Mariani A., *Corpo e modernità. Strategie di formazione*, Edizioni Unicopli, Milano 2004.
- Maturana H., Davila M., *Emozioni e linguaggio in educazione e in politica*, Elèuthera, Milano 2006.
- Maturana H., Varela F., *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*, Marsilio, Venezia 1985.
- Merleau-Ponty M., *La natura*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1996.
- Palmiero P., Borsellino M. C., *Embodied cognition. Comprendere la mente incarnata*, Aras Edizioni, Fano 2018.
- Rivoltella P. C., *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2012.
- Rohn J., *Il codice straordinario della mente*, Sperling & Kupfer, Milano 2017.
- Sarsini D., *Il corpo in Occidente. Pratiche pedagogiche*, Carocci editore, Roma 2004.
- Schatzman M., *La famiglia che uccide*, con un saggio di E. Codignola, Feltrinelli, Milano 1973.
- Schreber D. G. M., *L'educazione totale*, a cura di I. Walter, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, Roma 1981.
- Schreber D. P., *Memorie di un malato di nervi*, Adelphi Editore, Milano 1974.
- Seung S., *Connettoma. La nuova geografia della mente*, Codice, Torino 2012.
- Siegel D.J., *La mente relazionale. Neurologia dell'esperienza interpersonale*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2012.
- Sporns O., *Networks of the brain*, MITpress, Cambridge 2011.
- Travaglini R., *Corpo e creatività in educazione*, QuattroVenti, Urbino 2001.
- Varela F., Thompson E., Rosch E., *La via di mezzo della conoscenza*, Feltrinelli, Milano 1992.
- Zaner M., *The problem of the embodiment*, Nijhoff, L'Aja 1964.
- Zedda M., *Pedagogia del corpo. Introduzione alla ricerca teorica in educazione fisica*, Edizioni ETS, Pisa 2006.
- Zedda M., *Corpo e autobiografia*, Carocci editore, Roma 2010.

Andare in mille pezzi per ritrovare una forma. Lettura, infanzia e la metafora letteraria dello smembramento

GABRIELE BRANCALEONI

Assegnista di Ricerca - Università di Bologna

Corresponding author: gabriele.brancaleoni2@unibo.it

Abstract. This paper presents a reflection on literacy education and an analysis on the dynamics that characterize the experience of reading and getting lost in tales' plots. The complexity of the reading experience during childhood is here explored through a parallelism with the metaphor of dismemberment. This metaphor, deeply rooted in our collective imagination, is analysed from the Osiris myth told by Plutarch to contemporary classics, together with fables' different versions, picture books, songs, and TV series.

Keywords. Children's Literacure - Education - Dismemberment - Reading - Experience

Se ti tagliassero a pezzetti
Il vento li raccoglierebbe
Il regno dei ragni
Cucirebbe la pelle
E la luna tesserebbe
I capelli e il viso
E il polline di Dio
Di Dio il sorriso

[...] E adesso aspetterò domani
Per avere nostalgia
Signora libertà, Signorina fantasia
Così preziosa come il vino
Così gratis come la tristezza
Con la tua nuvola di dubbi e di bellezza.¹

1. Sulle tracce di un pinguino famoso

Il seguente contributo propone una riflessione attorno allo sconfinamento nel mondo delle storie da parte dell'infanzia; quindi, alla responsabilità che gli adulti hanno nei confronti delle possibilità fornite ai più piccoli di addentrarsi e smarrirsi tra sinuosi ed impervi itinerari boschivo-letterari.

¹ F. De André, M. Bubola, *Se ti tagliassero a pezzetti*. Dall'album *Fabrizio De André*, Ricordi SMRL 6281, 1981.

Questa auspicabile esperienza d'infanzia viene analizzata e approfondita grazie all'accostamento con una metafora letteraria originaria, profondamente radicata nell'immaginario, legata al corpo e all'identità dell'essere umano, anzi, più specificatamente, in questo caso, al corpo e all'identità dell'essere umano bambino.

La metafora a cui saranno dedicate queste pagine è infatti quella dello smembramento: il corpo fatto a pezzi, mandato in frantumi, frammentato, sezionato, parcellizzato, spaccato e sparso, disseminato, sparpagliato, ma poi raccolto, contenuto, riunificato, riassemblato, ricompattato, ricucito, rinnovato.

La metafora dello smembramento entra nella storia delle rappresentazioni in racconti cosmogonici e sociogonici², compare quindi nel mito³, entra poi nell'agiografia⁴, si ripropone trasversalmente in tante trame di fiabe appartenenti a diverse culture⁵, si insinua nella letteratura⁶, nel cinema⁷, affermandosi così in modo capillare nella circolarità dell'immaginario grazie alla sua forza evocativa, alla sua stratificata polisemia, alla sua insidiosa capacità di creare turbamento.

La metafora sarà di seguito analizzata nel contesto di diverse narrazioni e forme di racconto, sarà quindi utilizzata come *categoria interpretativa* per approfondire l'esperienza della lettura e della frequentazione, da parte dell'infanzia -colei che letteralmente non possiede ancora la parola⁸-, del mondo delle storie, qui considerato come plurale spazio altro in cui possiamo raccogliere tutte le forme di linguaggi che danno sostanza a un narrato⁹.

Tanti sono i personaggi della letteratura per l'infanzia che subiscono il doloroso destino del corpo diviso in parti, disassemblato, talvolta disperso o infine ricompattato.

² Cosmogonia: ipotesi sull'origine del cosmo, dell'umano e delle forze che regolano la natura. Sociogonia: racconti sulla nascita delle prime tribù, società, gerarchie e organizzazioni umane. Cfr. Lincoln, B. Baiocchi, M. *Sacrificio e creazione, macellai e filosofi*. In *Studi Storici*, Anno 25, No. 4, Oct. - Dec. 1984, pp. 859-874.

³ La rappresentazione dello smembramento è rinvenibile in miti di diverse culture ed epoche. Qui per brevità si rimanda solo ad alcuni, quali: il mito egiziano di Iside e Osiride (Cfr. Plutarco; *Iside e Osiride*. Bompiani, Milano, 2002), il mito greco di Dioniso zefreo (che sarà trattato nel capitolo terzo), il mito di Penteo, di Licurgo, di Orfeo, tutti riconducibili al culto e ai rituali dedicati a Dioniso, il mito di Romolo fatto a pezzi dai senatori. Per questi e altri approfondimenti consultare Frazer, J. *Il ramo d'oro* (1964). Bollati Boringhieri: Torino, 2012; o Eliade, M. *Dizionario del Mito*. Milano: Jaca Books, 2018.

⁴ Si veda il martirio di San Simone, Zelote, discepolo di Gesù di Nazaret, fatto a pezzi dai suoi persecutori, per questo raffigurato nell'iconografia sacra accanto a una sega e divenuto protettore dei taglialegna e dei falegnami. Per approfondimenti Cfr. A. Zuccari, *Baronio e l'iconografia del martirio*. In: *Cesare Baronio tra santità e scrittura storica*. Roma: Viella, 2012.

⁵ Seguono approfondimenti dedicati alla fiaba. Si vedano in particolare capitoli 2 e 4.

⁶ Come non ricordare la creatura di Mary Shelley composta di membra di cadaveri ricucite insieme, topos orrorifico e d'aberrazione, principio del ritornante. A questo accosterei poi i tanti frammentati, doppi o multipli, di personalità, rinvenibili nella letteratura, partendo dalla coppia Jekyll/Hyde di Stevenson.

⁷ Tra le rappresentazioni cinematografiche si ricordano i copri smembrati di Raoul Ruiz (Cfr. Roberti, B. *Il mistero dell'escarnazione: corpo in frammenti e corpo bambino nel cinema di Raoul Ruiz*. In: *Corpo parlante: contaminazioni e slittamenti tra psicoanalisi, cinema, multimedialità e arti visive*. Macerata: Quodlibet, 2021.) o i corpi dilaniati di Quentin Tarantino (Cfr. Selvaggi, C. *Pulp Fiction: il cinema postmoderno di Quentin Tarantino*, in *Psicobiettivo: rivista quadrimestrale di psicoterapie a confronto*: XXXII, 1, 2012. Milano: Franco Angeli, 2012.), o ancora le parti del corpo assenti, mutilate o sostituite presenti in tutti i generi cinematografici, fino ad arrivare alle protesi cibernetiche del cinema di fantascienza (Cfr. Campani, E. M. *Il corpo sconvolto*. Firenze: Cadmo, 2004.).

⁸ Cfr. G. Agamben, *Infanzia e storia. Distruzione dell'esperienza e origine della storia*. Torino: Einaudi, 1978.

⁹ Cfr. S. Calabrese, *La comunicazione narrativa*. Milano: Mondadori, 2010; Cfr. P. Jedlowski, *Storie comuni*. Milano: Mondadori, 2000.

Le reazioni di rifiuto di fronte a questa immagine così inquietante sono fortemente radicate nella nostra specie: al corpo d'altronde è legata una lunga storia di significati e attribuzioni¹⁰, le quali lo hanno visto, in tempi e con intensità alterne, più o meno implicato, interpellato e unito all'idea di consistenza, continuità e integrità dell'essere umano, della sua essenza, contenitore della sua anima, della sua psiche, vettore della sua presentificazione. Lo smembramento, la frammentazione fisica è forse la più violenta delle immagini mortifere: il corpo in pezzi, l'annullamento dell'unità corpo/persona, della sua identità, della storia che il corpo rappresenta nel suo essere traccia evidente del proprio divenire e del proprio essere unicità e continuità. Già il mito, d'altronde, ci insegna che la pratica del cadavere smembrato e sparso, a cui non era data degna sepoltura, era la maledizione più greve, che costringeva l'anima a vagare senza trovare la pace del riposo eterno e ai vivi non lasciava neppure un luogo in cui onorare il corpo defunto¹¹.

Quando poi il corpo straziato è un corpo bambino l'immagine diviene insostenibile, inavvicinabile, drammatica per la portata simbolica che essa assume: è l'infanzia della specie ad essere attaccata, l'idea d'infanzia¹², la depositaria del futuro e delle speranze ultime, immagine di innocenza indifesa, immagine di fragilità e piccolezza impotente qui brutalmente annientata e smaterializzata.

Conosce la repulsione che ingenera questa rappresentazione l'albo illustrato *Urlo di mamma*¹³ di Jutta Bauer, il quale, da parte di quella porzione di mondo adulto che si relaziona con l'infanzia, subisce spesso reazioni paradossalmente opposte, tanto avverse quanto favorevoli¹⁴. Se una parte lo rigetta turbata, un'altra se ne impossessa ingenuamente, come fosse una sorta di "strumento" da utilizzare per parlare ai bambini di rabbia adulta e conflittualità tra mamma e figli, o come uno scritto che assolve il proprio sentire talvolta aggressivo nei confronti dell'infanzia. Esiste anche una terza porzione di lettori adulti che in questo piccolo libro riconosce una poeticità e profondità metaforica non usuale.

In questo albo illustrato dedicato ai piccolissimi si mette in scena in poche pagine la complessità della relazione affettiva primaria, madre-bambino, rendendo protagonisti una coppia di pinguini presentata senza preamboli nel momento più acuto di uno scontro: un urlo di mamma deflagra, investe il piccolo pinguino e lo frantuma, ne sparge i pezzi in diversi ambienti paesaggistici: la testa tra le stelle, il corpo in mare, le ali nella giungla, il becco sui monti e così via. I tentativi di "cercarsi" o di chiedere aiuto sono preclusi al piccolo dalla dislocazione delle sue parti, quando ecco, stanche di vagare nel deserto, le zampe sono raggiunte improvvisamente da un'ombra ristoratrice: una grande

¹⁰ Cfr. D. Le Breton, *Antropologia del corpo*. Milano: Meltemi editore, 2021.

¹¹ Relativamente al corpo non sepolto si veda per esempio il mito di Antigone, e il tema delle sepolture nei miti omerici: Cfr. p. Gagliardi, *Il tema del cadavere nei lamenti funebri omerici*. In: *Gaia: revue interdisciplinaire sur la Grèce Archaïque*, numéro 13, 2010, pp. 107-136.

¹² Sull'infanzia idealizzata e angelicata Cfr. L. Marchetti, *Il fanciullo e l'angelo. Sulle metafore della redenzione*. Palermo: Sellerio, 1996.

¹³ J. Bauer, *Urlo di mamma*. Milano: Nord-sud edizioni, 2000.

¹⁴ Il CRLI (Centro di Ricerca in Letteratura per l'Infanzia) svolge da anni attività di formazione e terza missione, incontrando educatrici, insegnanti e professori con le quali si mette in dialogo raccogliendo tendenze, rappresentazioni, resistenze, fenomeni di promozione o censura. Cfr. Bernardi, M. *Un laboratorio culturale e scientifico: il << Centro di ricerca in letteratura per l'infanzia >> dell'Università degli studi di Bologna*. In: «HISTORY OF EDUCATION & CHILDREN'S LITERATURE», XII, n 1, 2017, pp. 757 – 767.

nave fluttuante, condotta dalla mamma pinguino agli angoli della Terra, le permette di recuperare e ricucire insieme, con ago e filo, tutte le parti del suo piccolo. L'atto del rammentare anticipa le scuse della madre, come ad introdurre il ri-congiungimento affettivo, il rinsaldamento del legame, la riconferma della presenza materna che ricompatta la presenza filiale.

La Bauer sceglie di utilizzare due personaggi animali¹⁵: una rappresentazione antropomorfa sarebbe risultata evidentemente inaccettabile per i lettori, al contrario la dimensione metaforica rende maggiormente avvicinabile il contenuto eccessivo e fastidioso, diviene lo spazio per dare voce all'inaccettabile del sentire profondo, l'escamotage attraverso cui l'autore riesce ad ingannare il censore sociale e a far parlare i movimenti tellurici, anche più oscuri, del desiderio¹⁶. Questo albo, proposto solitamente negli scaffali 0-3 anni, è infatti un trattato illustrato dell'ambivalenza non solo del vissuto materno, ma anche della relazione di cura in educazione, è un invito verso la storia della genitorialità¹⁷, del legame dell'adulto con la sua progenie, della conseguente evoluzione dell'idea di infanzia¹⁸ e della cura verso di essa.

Lo smembramento del piccolo pinguino è il risultato di una reazione di allontanamento, forse in parte di rifiuto, forse un tentativo trattenuto di distruttività, non è possibile evincerlo, ma quella che primariamente si proporrebbe come una frattura necessaria nella diade madre-figlio (educatore-educando, mentore-discente) pare poi propagarsi nel profondo del soggetto unito, dipendente, non separato, ancora intimamente parte, non ancora individuo. Così la conseguente e inevitabile frammentazione¹⁹ sparge "la testa tra le stelle, il corpo in mare, le ali nella giungla, il becco sui monti, il culetto in città, le zampe nel deserto". Lo smembramento è incipit di un itinerario di apertura e trasformazione per entrambi i personaggi: per il piccolo pinguino si tratta di un percorso di contaminazione e fusione con i luoghi del mondo, per la madre si tratta invece di un viaggio di riscoperta e riconoscimento dell'identità altrà del figlio, a far parte della quale è entrato il mondo.

¹⁵ G. Grilli, *Il corpo bambino e la natura umana. La letteratura per l'infanzia come discorso filosofico*. in: *In cerca di guai. Studiare la letteratura per l'infanzia*. Milano: Edizioni Junior-Bambini, 2020, pp. 33-68.

¹⁶ Cfr. G. Alfano, G. Colangelo, *Il testo del desiderio*. Roma: Carrocci editore, 2018.

¹⁷ Cfr. R. Di Silvio, *Essere genitore: dai sistemi di parentela, alla famiglia post-familiare. L'antropologia, la natura e la cultura*. In: *Minori Giustizia*, n°1, 2017, pp. 21-29. Cfr. Guidetti, M., Lallemand S., Morel, M. F. *Enfances d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui*. Paris: Armand Colin, 1997.

¹⁸ Cfr. E. Becchi, e J. Dominique (a cura di) *Storia dell'infanzia*. Vol. I e II. Bari: Laterza, 1996.

¹⁹ La metafora ricorda i primi due stadi teorizzati da Winnicott per descrivere il processo d'individuazione del bambino nella separazione dalla madre: le fasi dell'holding e dell'handling. La prima descrive le azioni materne del sostenere, del cullare, del contenere (fisicamente e psichicamente) e proteggere, le quali producono nel piccolo il senso di unità e continuità, la capacità di mentalizzazione del vissuto; la seconda rimanda invece alle azioni di manipolazione del corpo, alle carezze, al contatto affettivo e allo scambio di calore, alla definizione del confine corporeo-epidermico dell'individuo, azioni che comportano la personalizzazione del Sé, l'integrazione psiche-soma. Quando queste due fasi e pratiche fondamentali sono carenti o assenti il bambino può essere soggetto ad angosce quali l'andare in pezzi, il non possedere un corpo, l'isolamento e la solitudine, la perdita di orientamento. Cfr. Winnicott, D. *Sviluppo affettivo e ambiente*. Roma: Armando Editori, 1970.

2. Smembramento e iniziazione

Così acconto al piccolo pinguino di *Urlo di mamma* è possibile accostare, sul percorso di quello stesso peregrinare iniziatico, altri protagonisti fiabeschi spezzettati, ai quali si aggiungono personaggi squarciati²⁰, mutilati²¹, decapitati²².

In *Il Ginepro*, per esempio, nella raccolta curata dai Fratelli Grimm²³, dall'amore di una coppia di nobili nasce un figlio rosso come il sangue e bianco come il latte. La donna morta al parto viene seppellita sotto l'amato albero di ginepro. Il figlio così si trova orfano di madre, presto sostituita in casa da una matrigna gelosa e avara. Nasce una sorellina dal secondo matrimonio, pretesto che porta la matrigna al desiderio di eliminare il figliastro d'intralcio per il futuro ereditario della figlia. Prima decapitato brutalmente dalla donna tramite il pesante coperchio affilato di una madia, poi fatto a pezzi, cucinato e dato in pasto al padre, il giovane principe, anzi le sue ossa vengono seppellite dalla sorellina sotto lo stesso albero di ginepro sotto cui riposavano le spoglie della madre. Inizia da qui un percorso di ascesa e rinascita per stadi: dalle radici all'albero, dall'albero ai rami, dai quali è dischiuso un bellissimo uccello, uccello della verità e della vendetta, che, compiuta la quale, ricongiuntosi all'albero, ridarà forma e vita al personaggio defunto. Il giovane fatto a pezzi è restituito alla terra-madre-albero che ne accompagna le mutazioni, ne permette l'ascesa al volo degli uccelli – animali psicopompi per eccellenza – e l'accesso alla successiva e definitiva rinascita.

Ne *La favola del Principe Ivan, dell'uccello di fuoco e del lupo grigio*²⁴ contenuta nella raccolta di fiabe di Afanasjev, *Ivan*, il più piccolo dei tre fratelli principi, dopo aver superato tre prove molto difficili, ormai vicino all'arrivo del suo viaggio di ritorno verso casa, fermatosi per riposare sotto un albero, cade vittima dei fratelli che stavano anch'essi rientrando, ma a mani vuote e sconfitti. Viene così codardamente ucciso nel sonno, fatto a pezzetti e derubato del suo amore e delle prove della sua riuscita. Qui è il grande lupo grigio della tradizione russa²⁵ a presentarsi in soccorso dopo tredici giorni d'attesa: con la collaborazione di corvo *Corvonic* -nuovamente un uccello, accompagnatore d'anime, animale dell'occulto- recupera l'acqua della morte e della vita *ai confini del mondo, nell'ultimo dei reami*. Tramite l'acqua della morte le parti del corpo sono recuperate ed avvicinate, tramite l'acqua della vita rinsaldate e rianimate²⁶.

²⁰ Solo per menzionarne alcune: *I tredici briganti* o *I tre racconti dei tre figli dei tre mercanti* in: I. Calvino, *Fiabe italiane*. Vol. 1-2. Torino: Einaudi, 1956. Oppure *Il fidanzato brigante*, o *L'uccello strano* in: J. e W. Grimm, *Le fiabe del focolare*. (Trad. C.Bovero.) Torino: Einaudi, 1951; o ancora *Barbablù* in: C. Perrault, *Tutte le fiabe*. (Trad. Vidale, M.) Roma: Donzelli, 2016.

²¹ Si veda *Occhio-in-fronte, Lassassino senza mano, Il dimezzato* in: I. Calvino, *Fiabe italiane*. Op. Cit. Oppure esemplare la mutilazione dei piedi delle sorellastre di Cenerentola, in: J. e W. . Grimm, *Le fiabe del focolare*. Op. Cit.

²² Si vedano *I dodici buoi, Il bambino nel sacco, La testa della maga, Il soldato napoletano* in: I. Calvino, *Fiabe italiane*. Op. Cit. Ma anche *Il fedele Giovanni, Il diletto Orlando, I due fratelli* in: J. e W. Grimm, *Le fiabe del focolare*. Op. Cit.

²³ J. e W. Grimm, *Le fiabe del focolare*. Op. Cit, pp. 163-169.

²⁴ A. N. Afanasjev, *Antiche fiabe russe*. (Trad. Venturi, G.) Torino: Einaudi, 1953, pp. 3-12.

²⁵ Cfr. M. Bernardi, *Alterità della fiaba e figure dell'ambiguità: la baba-jaga, il lupo, le trame, gli indizi*. In: *Letteratura per l'infanzia e alterità*. Milano: Franco Angeli, 2016.

²⁶ Per approfondire le attribuzioni e i significati sedimentati nell'immaginario relativamente all'acqua: Cfr. G. Bachelard, *Psicanalisi delle acque. Purificazione, morte e rinascita*. Como: Red edizioni, 1992.

Lo smembramento di *Urlo di mamma* ci rimanda allora alla Fiaba²⁷, laddove bambine e bambini spesso rapiti, abbandonati, cacciati, perseguitati, si avviano per sentieri di smarrimento boschivo, per affrontare seduzioni e incantamenti, minacce e messe alla prova, per incontrare infine volti e luoghi mortiferi e oscuri, varcando la soglia dell'ultima casina nel bosco, la casa su zampe di gallina, la casa dallo steccato d'ossa umane e dalle porte di membra mutilate.

La struttura e il contenuto del racconto fiabesco trovano la loro matrice originale nel cuore di itinerari iniziatici rituali tribali, così grazie agli studi del formalismo russo e dell'antropologia culturale ci è possibile ulteriormente approfondire i significati delle rappresentazioni e delle ritraduzioni di quelle pratiche che la narrazione ha saputo sublimare, metaforizzare e quindi conservare fino ad oggi tra le vorticoshe spire dell'immaginario.

Propp nel suo *Radici storiche del racconto di fate* dedica un lungo capitolo allo smembramento e all'eroe fatto a pezzi²⁸, annoverando questa metafora tra le forme di rappresentazione delle mutilazioni sacre: pratiche atte a segnare il corpo in modo visibile e irreversibile, così da lasciare una traccia riconoscibile dell'iniziazione avvenuta e permettere all'iniziando l'accesso al consesso degli adulti. Il mistero e il silenzio dovevano custodire quanto avvenuto nell'altrove magico del rito, soltanto il segno lasciato sul corpo avrebbe testimoniato l'esperienza: la scarnificazione, la circoncisione, il tatuaggio, la falange mozzata, i lobi o altre parti del corpo forate-lacerate e adornate di gioielli celebrativi erano modi per raccontare della trasformazione, della nuova forma assunta, dell'incontro con gli avi e gli spiriti protettori della tribù indotto da alterazioni percettive tramite sostanze psicotrope o tramite stimolazioni atte a indurre uno stato di trance.

Lo squartamento, il dilaniamento del corpo umano hanno una grande importanza in molte religioni e in molti miti, e ne hanno una importantissima anche nel racconto di fate. In questo lavoro possiamo accennare ad alcuni casi in cui lo squartamento e la risurrezione sono fonte di forza o condizione di divinazione.²⁹

I riti avevano la funzione di scandire e definire tempo e spazio della vita della comunità, andando a delineare l'identità della tribù così come quella di ogni singolo componente: alcuni riti sancivano le tappe salienti e i passaggi della vita, altri le stagioni e le ciclicità della vita della natura, altri ancora servivano ad attribuire ruoli o a riconoscere particolari doti ai soggetti, o ancora a definire appartenenza/esclusione dal tessuto sociale quindi dalla norma e da quanto era considerato benevolo e favorevole alla sopravvivenza del gruppo. Per questo i riti avevano luogo nello spazio liminare, nella zona terza che stava tra il noto e l'ignoto, tra l'esplorato ma oscuro e l'imminente inesplorato minaccioso, tra il dentro e il fuori, una zona non frequentata in cui spesso confluivano scarti, resti e liquami, in cui trovava casa il folle, lo straniero rigettato, il malato contagioso, il deforme, il difforme, ma anche lo stregone/strega o sciamano che spesso era appartenente anche a una o più delle categorie appena menzionate ed era il/la solo/a

²⁷ Cfr. M. Bernardi, *La voce remota. La fiaba, l'infanzia, l'eredità delle storie*. Pisa: ETS, 2019.

²⁸ Cfr. V.J. Propp, *Le radici storiche dei racconti di fate*. (Traduzione di Coisson C.). Torino: Boringhieri, 1972. In particolare il paragrafo intitolato: *Squartati e richiamati alla vita*, p. 151.

²⁹ Ivi, p. 153.

celebrante dei riti, custode di quello spazio di frontiera che divideva dall'altrove in cui si pensava dimorassero i trapassati, gli spiriti degli avi.

Nella zona liminale si era lontani dallo spazio e dal tempo della vita normata e quindi dal tempo dettato e scandito dalla comunità, si lasciava la struttura per accedere all'antistruttura³⁰, alle potenzialità della rinegoziazione della regola-della forma-della materia, si tornava a uno stato pre-sociale, pre-identitario, pre-natale, in cui si sperimentavano vissuti di fusione e promiscuità con i corpi, gli elementi e la natura, riconoscendosi nell'unione indistinta con il tutto panteistico, riscoprendosi in una matrice essenziale comune a tutto il vivente, a tutto il vissuto. In quella zona dell'indistinto, collocata spazialmente e temporalmente tra la vita e la morte, l'inizianda e l'iniziando erano introdotti all'esperienza del limite. Tramite pratiche talvolta cruente e dolorose il soggetto viveva quelle che Propp definisce esperienze di *morte temporanea*³¹, drammatizzazioni della morte, forme d'incontro catartico con il confine esistenziale che dà forma alla vita stessa, negandola³².

Tutti [i miti analizzati] rielaborano un tema comune: andare nell'aldilà, tornare dall'aldilà. Questo nucleo narrativo elementare ha accompagnato l'umanità per millenni. Le innumerevoli variazioni introdotte da società diverse, basate sulla caccia, l'allevamento l'agricoltura non ne hanno modificato la struttura di fondo. Perché questa permanenza? La risposta è forse semplicissima. Raccontare significa parlare qui e ora con un'autorità che deriva dall'essere stati (letteralmente o metaforicamente) là e allora. Nella partecipazione al mondo dei vivi e a quello dei morti, alla sfera del visibile e a quella dell'invisibile, abbiamo già riconosciuto un tratto distintivo della specie umana. Ciò che si è cercato di analizzare qui non è un racconto tra i tanti ma la matrice di tutti i racconti possibili³³.

Là, su quel confine tra noto e ignoto, gli iniziandi venivano invitati a mettere un piede nell'altro mondo, a gettare uno sguardo oltre l'entrata degli inferi, ad assumere consapevolezza della caducità, del possedere un'origine quindi un passato di cui appropriarsi ed entrare a far parte tramite il racconto, la memoria e la pratica del tramandare. Nella soglia divenivano attori sulla ribalta del presente, esploratori del crinale tra passato e futuro, erano fatti eredi delle storie, iniziati alla rinarrazione del proprio racconto, che è, in fondo, per tutti, crocevia di storie altre e sempre precedenti³⁴: abitanti del tempo, costruttori di relative e fallaci permanenze nel flusso continuo che è il divenire.

3. Lettura e straniamento. Bagnati dall'acqua della morte contro ogni possibile immedesimazione

Il rito iniziatico col passare del tempo è decaduto³⁵ e ne è rimasta una traccia mnemonica nel precipitato della Fiaba. L'essenza di quella pratica, di quell'esperienza liminare è sopravvissuta e continua a proporsi nella sua forza trasformativa reintroducendoci ogni

³⁰ Cfr. V. Turner, *Il processo rituale. Struttura e antistruttura*. (Traduzione Greppi Collu N.). Brescia: Morcelliana, 2001.

³¹ Cfr. V. J. Propp, *Op. Cit.*, p. 149.

³² Cfr. V. Jankélévitch, *Pensare la morte?* (Trad. Lisciani-Petrini E.) Milano: Raffaello Cortina, 1995.

³³ C. Ginzburg, *Storia notturna. Una decifrazione del Sabba*. Torino: Einaudi, 2008, p. 288.

³⁴ Anche il proprio racconto di esperienza diventa altro dal sé presente nel momento stesso in cui viene enunciato, ormai disidentico, ormai passato.

³⁵ Cfr. V. J. Propp, *Op. Cit.*; Cfr. Agamben, G. *Il fuoco e il racconto*. Milano: Nottetempo, 2014.

volta al senso più profondo di quel portarsi e riportarsi sulla soglia. Dal rito al racconto, fino al rito che è il racconto e il raccontare, nell'esperienza iniziatica che è il fruire di storie e narrazioni torniamo a sperimentare quella sosta sul crinale tra il noto e l'ignoto, sospesi tra il qui e l'altrove, nell'esperienza esistenziale della separazione dal presente fuggente, nel tentativo di significare l'abitare il nostro spazio-tempo cercando senso in quell'altrove letterario che è la materia prima di altri e altrui spazi e tempi.

Il paradigma indiziario che Ginzburg propone come approccio alla ricerca storica³⁶ è qui adottato per sondare i significati che la rappresentazione dello smembramento può assumere migrando tra i secoli, tra le pratiche rituali, da una cultura a un'altra, di voce in voce, da un medium all'altro, grazie all'accostamento e la sedimentazione delle ricorsività e delle similitudini formali che si presentano nel vorticoso flusso della circolarità dell'immaginario. Tra passato, racconti, vicende, Storia, storie, il paradigma indiziario ci permette di transitare dall'antropologia delle pratiche rituali alla storia dei culti, dai narratori alle narrazioni e infine alle metafore. Così la nostra ricerca per accostamenti incongrui può riprendere il suo corso:

Una setta orfica non è mai esistita: esisteva invece, fin dal VI secolo a. C., una serie di poemi pseudoepigrafici, scritti da personaggi diversi (tra cui, a quanto pare, lo stesso Pitagora) che si celavano sotto il nome e l'autorità di Orfeo. In uno di questi poemi si raccontava un mito che conosciamo prevalentemente attraverso le testimonianze tardive di autori cristiani, sia greci (Clemente d' Alessandria) sia latini (Firmico Materno, Arnobio). Argomento del mito era l'uccisione di Dioniso bambino (talvolta identificato con Zagreo, il mitico cacciatore cretese) per mano dei Titani. Col viso spalmato di gesso i Titani uccidono Dioniso dopo averlo distratto con trottole, dadi, uno specchio e altri giocattoli; poi lo fanno a pezzi, lo bollono in un calderone, l'arrostiscono su uno spiedo, finché vengono folgorati da Zeus. Alcune versioni aggiungono che Dioniso viene divorato dai Titani. Altre, che risuscita: dal cuore, che era stato sottratto ai carnefici da Atena, oppure dalle membra, che erano state ricomposte da Demetra o da Rhea. Allo smembramento, seguito dall'immersione in un calderone d'acqua bollente, ricorre la maga Medea per ringiovanire Giasone e per uccidere con un tranello lo zio di lui, l'usurpatore Pelia. Smembramento, bollitura, ricomposizione delle membra e resurrezione si succedono, come si ricorderà, nella storia di Pelope [...]. Le somiglianze tra questi miti e quello sull'uccisione di Dioniso sono state ricondotte a un comune elemento iniziatico³⁷.

Nella sua *decifrazione del Sabba*, Ginzburg, sulle tracce di esperienze di estasi, personaggi claudicanti e riti legati al seppellimento di ossa d'animali, giunge a Dioniso³⁸, smembrato e riassembleto, di cui analizza i miti legati ai riti iniziatici e di passaggio vissuti da diverse culture e culti, legati a differenti tradizioni³⁹.

Dai poemi dedicati all'incontro tra il dio bambino e i Titani sappiamo che una rosa di oggetti lo accompagna, rientrando quindi tra i simboli che spesso caratterizzano la sua iconografia: dei dadi, una trottole, un bendaggio o una ricopertura di gesso - che lo annovera tra i personaggi invisibili o non vedenti⁴⁰ -, e infine, uno specchio.

³⁶ Cfr. C. Ginzburg, *Spie. Radici di un paradigma indiziario*, in: *Miti, emblemi e spie*. Torino: Einaudi, 2000.

³⁷ C. Ginzburg, *Storia notturna. Una decifrazione del Sabba*. Op. Cit, pp. 234-235.

³⁸ Per approfondimenti inerenti alla storia del culto dionisiaco consultare M. Eliade, *Dizionario degli dèi*, Milano: Jaca Books, 2019; M. Detienne, *Dioniso a cielo aperto*. Bari: La Terza, 1987; J. p. Vernant, *La morte negli occhi: figure dell'Altro nell'antica Grecia*. Bologna: Il Mulino, 2013.

³⁹ In particolare alla tradizione orfica, pitagorica, eleusina, licurgica, fino a quella radicatasi presso Olbia in cui incontrò la cultura sciita. Cfr. C. Ginzburg, *Storia notturna*. Op. Cit.

⁴⁰ Cfr. J. Propp, *Op. Cit.* p. 114-120.

«con spada orrenda i Titani violarono Dioniso che guardava fissamente l'immagine mendace nello specchio straniante». Lo specchio è simbolo dell'illusione, perché quello che vediamo nello specchio non esiste nella realtà, è soltanto un riflesso. Ma lo specchio è anche simbolo della conoscenza, perché guardandomi nello specchio io mi conosco. E lo è pure in un senso più raffinato, perché tutto il conoscere è portare il mondo dentro uno specchio, ridurlo a un riflesso che io possiedo.⁴¹

Il dio bambino, fanciullo primordiale⁴² rappresentato nella solitudine della sua orfanità, accompagnato dall'alea evocata dei suoi giochi/oggetti sacri, si pone di fronte a un oggetto/soglia di straniamento e conoscenza, di illusione e riconoscimento, di smarrimento e comprensione: lo smarrimento nella soglia riflettente preannuncia il conseguente smembramento titanico.

Non solo. Viaggiatore senza dimora che si manifesta in modo ambiguo e imprevedibile, Dioniso è il dio che accade e si rivela, spesso senza essere riconosciuto, per questo è detto da Detienne⁴³ il dio *strano straniero*. Dioniso è infatti il dio *xenos*, che significa sia straniero greco proveniente da un'altra città limitrofa – si noti bene greco e non barbaro- che deve quindi attenersi ai riti specifici di purificazione e ospitalità, sia strano, irriconoscibile “*che non si adattava a nessuno degli dèi greci*”⁴⁴, dall'aspetto insolito. Tale sua natura di *xenos* è rappresentata dalla *maschera*, simbolo della sua *presenza assenza*, segno epifanico del dio che si rivela e si nasconde, che cela un volto da identificare e scoprire ma che sfugge all'essere carpito.

La maschera di Dioniso è l'immagine dell'Alterità più distante e insieme più vicina:

Il volto che immoto guarda con occhi fissi, a cui non si sfugge, è il più rigido simbolo dell'essere presente. La maschera rappresenta qualche cosa che si incontra e a cui non si può sfuggire: perciò essa può venire applicata dall'uomo sul suo volto, per rappresentare l'apparizione divina. Ma la maschera presenta un altro aspetto: al posto della nuca ha il vuoto: essa «nulla possiede che oltrepassi l'impressione di un potente incontro - e, perciò, nemmeno una piena esistenza». Essa vale come simbolo e apparizione di ciò che è presente e, a un tempo, non è presente; la più immediata presenza e assoluta assenza in una sola forma. Così la maschera ci dice che l'apparizione di Dioniso, la quale si distingue da quella delle altre divinità perché tocca direttamente e con forza i nostri sensi, sta legata con l'infinito enigma del doppio aspetto delle cose e della loro contraddittorietà. Essa lo introduce potentemente, inevitabilmente nel presente, e nel medesimo tempo lo sottrae nella indicibile lontananza, e vicinanza, che è anche a un tempo rapimento. Gli ultimi segreti dell'esistenza e del non-essere guardano l'uomo con occhi spaventosi».⁴⁵

La maschera di Dioniso attrae e terrorizza, si presenta con la potenza della forma vuota e mancante, tuttavia piena, oscura nell'imprevedibile molteplicità delle sue possibili manifestazioni: essa porta alla follia della coesistenza indefinibile dei contrari che inonda l'umano con la violenza incomprensibile di un limite illimitato.

⁴¹ G. Colli, *La sapienza greca*. Milano: Adelphi, 1990, p. 42.

⁴² F. Jesi, *Letteratura e mito*. Torino: Einaudi, 2002, p.11-13.

⁴³ Cfr. M. Detienne, *Dioniso a cielo aperto*. Op. Cit.

⁴⁴ Ivi, p.18.

⁴⁵ Cfr. M. Untersteiner, *Le origini della tragedia e del tragico*. Milano: Istituto Editoriale Cisalpino, 1984, p.198-199, in cui è citato W. Otto, *Dioniso, mito e culto*. Genova: Il melangolo, 2002, p.96-97.

Dioniso allora diventa il dio dello straniamento portato in quanto c'è di più familiare; come scrive Vernant, egli

è nel cuore stesso della vita, su questa terra, l'intrusione improvvisa di ciò che disorienta la nostra esistenza quotidiana, il corso normale delle cose, noi stessi: il travestimento, la mascherata, l'ebbrezza, il gioco, il teatro e infine la trance, il delirio estatico. [...] Dioniso insegna, o costringe, a divenire altri da ciò che si è normalmente, fare già in questa vita terrena, l'evasione verso una sconcertante estraneità.⁴⁶

L'alterità di Dioniso non si manifesta per opposizione ossimorica, ma piuttosto si insinua nella forma di un graduale capovolgimento dell'ordine dato, uno stravolgimento dei riferimenti capace di rendere ciò che è familiare assolutamente irricognoscibile, conducendo quindi a un rinnovamento dello sguardo così reso capace di cogliere le cose nella loro vera complessità, e a riconoscere il valore dell'ordine nel caos.⁴⁷

Così il dio fanciullo ancestrale, fanciullo orfano, bambino rinnovatore che si apre alla conoscenza dell'alterità nello spazio di una superficie riflettente -fase anticipatoria e propedeutica al suo essere fatto a pezzi-, ci introduce all'accostamento tra la metafora dello smembramento e l'esperienza di lettura e immersione nella dimensione narrativa.

3.1 Smembramento narrativo

Il racconto orale, mandato a memoria, guidato dal gesto ripetuto e consolidato, disseminato nell'aria dalla voce del narratore mendicante o accompagnato alla fatica del lavoro, al ritmo cadenzato del corpo avvinghiato a una necessità di sopravvivenza, unica possibilità d'evasione salvifica.

La condivisione segreta di un libretto pieno di immagini e colori, particolari e profili e significati celati tra i tratti, sotto un lenzuolo estivo, una torcia in mano, il desiderio ansante di sprofondare dimentichi di sé. L'ascolto di una ninna nanna, di una nenia, di un canto antico, di un canto genitoriale, stanco ed esausto, assente e trascinato, grato e carico di aspettative, custode del sonno e del futuro in attesa. La ripetizione di una poesia come compagna invisibile di un attimo intimo, di una solitudine costitutiva e mal celata, di un sentire nascosto e forse universale. La carezza ad una foto sbiadita e ingiallita dal tempo, forse di un genitore quand'era bambino o di qualcuno d'amato quando era un altro in un tempo andato o anche di un tale sconosciuto: la presenza di un'assenza? consolazione e ricongiunzione in una storia originaria? Semplice spunto per immaginare una vicenda? Ancora. La lettura di un romanzo, corto e lungo, al cui interno sta la storia di qualcun altro, di nessuno, la tua; tra le cui pagine sta la finzione volta a proporre una trama, ad imporre un ordine al disordine dell'esistenza; tra le cui parole sta la possibilità del viaggio e della scoperta per il lettore bambino.

Potrebbe continuare a lungo il racconto dei racconti, l'elenco delle esperienze narrative in cui incappa quotidianamente l'infanzia e per il quale nasce questo contributo, appello ulteriore all'educazione alla fruizione di storie.

⁴⁶ J, p. Vernant, *La morte negli occhi: figure dell'Altro nell'antica Grecia*. Bologna: Il Mulino, 2013, p. 6.

⁴⁷ Cfr. A. Tagliapietra, *La metafora dello specchio*. Milano: Feltrinelli, 1991, p. 17-32.

L'attraversamento di spazi narranti, di ambientazioni immaginifiche, di rappresentazioni e messe in scena del reale di cui sono fatti i racconti; l'accesso quindi ad esperienze artistiche, in cui parola, suono, immagine, colore, corpo concorrono alla proposizione di una storia, possono essere considerate come veri e propri riti di passaggio. Viaggi iniziatici a cui al lettore è chiesto in prima istanza l'allontanamento dalla dimora confortevole delle conferme quotidiane, il consenso per il proprio rapimento, il rendersi inerme di fronte alla presa in ostaggio da parte delle parole. Segue la scelta ostinata di volgersi verso lo spazio liminale boschivo del racconto, mettersi in cammino con l'andatura lenta del flâneur errante, o optare per la corsa divorante, precipitare di pagina in pagina senza sosta. In quella dimensione di sospensione temporale, in cui il tempo della vita incontra e si intreccia al tempo del narrare, il lettore si apre all'esperienza del ricollocamento in uno spazio-tempo esistenziale personale, rivisitato e rinnovato nella percezione.

3.2 Smembramento come smarrimento panteistico

Ecco allora che immersi nel racconto, abbassate le difese dell'incredulità, messi da parte gli impedimenti del presentismo frenetico e performativo, all'apice dell'attraversamento iniziatico è possibile incappare in un fortuito smembramento sotto forma di smarrimento e spaesamento: il lettore si perde, si sforma, la sua monolitica e inscalfibile identità si scompone, parti diverse e difformi risuonano, si sparpagliano, perdono la loro usuale collocazione e si fondono alle diverse parti del racconto, si ricongiungono con il tutto della storia, con tutte le storie che si celano tra le pieghe e gli interstizi del narrato, tra tutti gli infiniti racconti paralleli⁴⁸ involuppati e celati tra parola e parola. Nella soglia limitata di quel numero contato di frasi-parole-immagini si concentrano le illimitate versioni che nascono nell'incontro⁴⁹ tra la trama e gli infiniti suoi spettatori lettori, una serie di riverberi caleidoscopici che deflagrano nell'impatto tra una storia e le tante storie che ogni singolo lettore porta in sé: i rispecchiamenti, le evocazioni, le intuizioni, le costruzioni immaginarie di scenari e volti: il testo si riscrive incontrando il lettore, le parole si risignificano fondandosi sulle attribuzioni di senso provenienti dalle appartenenze in dialogo. Il lettore infatti, a sua volta, viene letto e guardato dall'extralocalità⁵⁰ del testo, non ha parola se non quella che proviene dall'alterità del linguaggio dell'autore che sovente può prendere il sopravvento, viene circondato dalle storie che hanno nutrito lo scrittore, dalle parole che ha scelto di utilizzare e da quelle che ha scelto di non utilizzare per dare forma ai suoi personaggi. Lo smembramento del lettore si attua quindi come incontro che toglie la parola, che rende momentaneamente muto, che inonda l'orizzonte linguistico e immaginifico e porta al naufragio: l'identità sparsa per il mondo narrativo si smarrisce come unità, e, come le parti del piccolo pinguino – “*volevo cercarmi ma gli occhi erano in cielo, volevo gridare ma il becco era sui monti...*”⁵¹ –, così le parti del lettore si cercano nella loro nuova forma, si cercano nella differenza che si è insinua-

⁴⁸ Cfr. G. Manganelli, *Pinocchio: un libro parallelo*. Milano: Adelphi, 2013.

⁴⁹ Cfr. E. Raimondi, *Un'etica del lettore*. Bologna: Il Mulino, 2007.

⁵⁰ Cfr. M. Bachtin, *L'autore e l'eroe. Teoria letteraria e scienze umane*. Torino: Einaudi, 1988. Inoltre, per approfondimenti ulteriori, Cfr. S. Petrilli, *Altrove e altrimenti: filosofia del linguaggio, critica letteraria e teoria della traduzione in, con e a partire da Bachtin*. Milano: Mimesis, 2012.

⁵¹ J. Bauer, *Urlo di mamma*. Op. Cit.

ta e può dar voce agl'antri nascosti e indicibili, nella pluralità di sguardi dislocati con cui osservarsi e attraverso cui poter finalmente dare dignità e parola alle tante disidentità⁵² che conformano la persona⁵³. Proprio come *Pezzettino*⁵⁴ di Lionni, che riconosce la sua appartenenza a sé stesso ("Ma io devo essere di qualcuno!"⁵⁵) sull'isola *Chi-sono* solo dopo la caduta, solo dopo essere andato in frantumi, solo dopo aver compreso che "anche lui, come tutti, era fatto di tanti pezzettini"⁵⁶, lui era tanti Pezzettini.

3.3 Smembramento come straniamento

Un altro fenomeno nel quale il lettore ha la possibilità di imbattersi è quello dello straniamento⁵⁷ sklovskiano, grazie al quale gli è dato di trovarsi straniero a sé stesso e straniero nella realtà di cui ha quotidianamente esperienza. Per Sklovskij, infatti, l'artificio retorico dello straniamento consta semplicemente nel non nominare le cose con il loro nome "ma nel descriverle come se [lo scrittore] le vedesse per la prima volta"⁵⁸, con parole altre, per liberare le cose e gli eventi dagli automatismi percettivi della vita, per restituire e riprodurre tramite l'arte il divenire dell'esperienza, quindi il suo essere attraversata dalla differenza, dal mutare inarrestabile.

Al lettore straniato, smembrato e disperso, è data l'esperienza del viaggiatore che in terra straniera guarda da distante la propria dimora, la propria origine, la propria cultura; ravvisa nel proprio linguaggio e nel discorso comune le stereotipie, i vizzi, le banalizzazioni, le cronicità asfittiche; rivede da lontano e distaccato il proprio percorso, la propria storia, il proprio volto riflesso⁵⁹.

Nell'esperienza dello *smembramento-straniamento* l'accostamento per conoscere e comprendere l'altro non avviene per *immedesimazione*, da considerarsi impropria, vista l'impossibilità a rendersi *medesimi*; bensì, al contrario, avviene per riconoscimento della irriducibile distanza e differenza, nell'accettazione della frustrazione della comprensione totale, possessiva, talvolta manipolante⁶⁰. Lo *smembramento-straniamento* è l'esperienza

⁵² Cfr. G. Lai, *Disidentità*. Milano: FrancoAngeli, 1999.

⁵³ L'etimologia della parola *persona* è legata al verbo latino *personare*, formato da *per-* = *attraverso* + *sonare* = *risuonare*. Ci si riferiva agli attori del teatro classico che "parlavano attraverso" (la maschera lignea che indossavano in scena). Un'altra interpretazione etimologica della parola *persona* individua le origini del termine nell'etrusco *persu*, e nell'indi *persuna*, che indicano "personaggi mascherati", a loro volta, derivanti dal greco *πρόσωπον* (*prósōpon*) che indica sia il *volto dell'individuo*, sia la *maschera* dell'attore e il *personaggio* rappresentato. Un'ulteriore interpretazione etimologica della parola *persona*, individua nel termine latino *pars* = *parte, funzione, ruolo* di un personaggio. Da <https://www.etimologiaitaliana.it/2018/01/persona-personalita.html> [ultimo accesso 28 maggio 2023].

⁵⁴ L. Lionni, *Pezzettino*. Milano: Babalibri, 2013.

⁵⁵ Ivi.

⁵⁶ Ivi.

⁵⁷ Cfr. V. Sklovskij, *Una teoria della prosa*. Bari: De Donato, 1966.

⁵⁸ Ivi, p.17.

⁵⁹ Relativamente a romanzi divenuti classici della Letteratura per l'infanzia è fondamentale ricordare, primo fra tutti, lo sguardo straniante di *Lemuel Gulliver* di Jonathan Swift, senza il quale non sarebbe nato probabilmente lo straniante viaggio di *Alice* nel suo Paese delle meraviglie tramite la penna di Carroll. Cfr. J. Swift, *I viaggi di Gulliver*. (1726, Trad. Valori, A.) Milano: BUR, 2000; Cfr. L. Carroll, *Alice nel Paese delle meraviglie*. (1865, Trad. D'Amico, M.) Milano: BUR, 2012.

⁶⁰ Cfr. C. Ginzburg, *Occhiacci di legno. Nove riflessioni sulla distanza*. Milano: Feltrinelli, 1998. In particolare i capitoli *Straniamento*. *Preistoria di un procedimento letterario*; e *Uccidere un mandarino cinese. Le implica-*

a cui accompagna Dioniso: indugiare nello stravolgimento del noto e dell'usuale; permanere nella coesistenza tragica e conflittuale degli opposti irrisolvibili; rendersi *xenos* per dialogare con ciò che è strano e straniero, con ciò che porta a follia e alla frammentazione sconfinante; aprirsi alla conoscenza dell'alterità solo tramite un approccio exotopico⁶¹, rispettando quella distanza, compiendo quel passo fuori, al di là, indietro, quel movimento disequilibrante, disallineante, destabilizzante.

In *Dov'è il mio corpo?* (I lost my body), film d'animazione del 2019 diretto da Jérémy Clapin, basato sul romanzo del 2006 di Guillaume Laurant, assistiamo a uno smembramento che ci introduce a un'esperienza di straniamento: protagonista di questo racconto è una mano⁶² che seguiamo nel suo viaggio cittadino alla ricerca di un corpo perduto che scopriremo essere il corpo di Naoufel. Il punto di vista narrativo ci è offerto da una parte di corpo, una parte che racconta per il tutto ma rispettando la specificità e parzialità della sua percezione sensoriale. La realtà descritta è tattile. Il racconto si gioca tra la memoria del corpo - la cosiddetta body memory⁶³ - e la sindrome dell'arto fantasma, come se fosse proprio la ferita, la lesione, lo smembramento appunto, a mobilitare la narrazione, ad attivare quel processo di riconnessione dei pezzi del ricordo autobiografico: d'altronde si tratta di un'assenza, di un passato, di un mancato.

3.4 Smembramento come presenza dell'assenza

Lo smembramento, come ci ricorda la vicenda di Ivan nella fiaba di Afanasjev, si risolve grazie al contatto in prima istanza con *l'acqua della morte*, la quale ricompone le parti disperse, le riavvicina e le predispone alla rinsaldatura nella nuova forma. Bagnati dall'acqua della morte le parti si riaccostano ferite, lese, differenti, si riavvicinano da mutilate, segnate dall'esperienza della frammentazione. L'acqua della morte presentifica i vuoti tra le parti del corpo dilaniato, presentifica gli iati, le distanze e le assenze.

Il lettore smembrato non può più nascondersi alle proprie lacerazioni, alla ferita esistenziale propria del vivente quindi del morente, essenzialmente limitato, descritto dal confine ineludibile che è la sua stessa fine.

Proprio perché riconcilia con la morte l'opera d'arte rappresenta un'esperienza di lutto, che si consuma e si estingue nei tempi di una rappresentazione o di una lettura. Lo spettatore smarrisce l'eroe e sé stesso, ma resta l'unico a cui nulla può accadere. La sua immunità è assoluta; la sua identificazione, come ho già sottolineato, è costantemente revocabile e in questo consiste la sua specificità: è caduca, se vogliamo precaria, ma questo - ci suggerisce Freud - le conferisce un «valore di rarità nel tempo»; ne fa uno scudo, un mezzo perché la morte appaia come una divinità riconciliata.⁶⁴

zioni morali della distanza.

⁶¹ Cfr. M. Bachtin, *L'autore e l'eroe*. Op. Cit. In particolare i capitoli: *Risposta a una domanda della redazione del Novyj mir*; e *Dagli appunti del 1970-71*. Per ulteriori approfondimenti Cfr. N. Pasero, *Quattro tipi di alterità*. In "Le forme e la storia", VIII, 2015, n°2, pp. 775-784.

⁶² Come non pensare immediatamente alle tre mani presenti nella fiaba *Vassilissa la bella* in A. N. Afanasjev, *Antiche fiabe russe*. Op. Cit., o al personaggio *Mano* (the Thing) della famiglia Addams (Cfr. Miserocchi, K. Addams, C. *La famiglia Addams. Una storia diabolica*. Modena: Logos, 2011.).

⁶³ Cfr. S. C.Kocha, C., Caldwellband, T. Fuchs, *On body memory and embodied therapy*. In *Body, Movement and Dance in Psychotherapy*. Vol. 8, No. 2, 2013, pp. 82-94.

⁶⁴ M. Lavagetto, *Freud, la letteratura e altro*. Torino: Einaudi, 1985, p. 359.

Così come riconcilia con la morte, l'accostamento all'arte, alla letteratura, riconcilia con i finali, aiuta a immaginarne vari e alternativi, educa a lasciare andare, a perdere un poco ogni giorno, a perdersi un poco ogni giorno. Tramite la lettura impariamo a separarci.

4. Lettura e formazione. Bagnati dall'acqua della vita per la tessitura di una nuova pelle

All'acqua della morte segue il bagno tramite l'acqua della vita, acqua che rinsalda le parti e infonde in esse nuova linfa. La metafora dello smembramento è seguita quasi sempre da quella della ricucitura, del riassetto, o talvolta, similmente, da una mutazione in altra forma vivente, vegetale o animale che sia. Il lettore smembrato può ora riconnettere i suoi frammenti e tornare a creare legami tra le sue parti, costituire una nuova trama tra le storie che compongono la propria matrice identitaria narrativa, dare una nuova forma⁶⁵ alla propria persona, alla propria maschera.

Mi chiedo: cosa vuol dire cucire? Un ago entra ed esce da qualcosa lasciandosi dietro un filo segno del suo cammino che unisce luoghi e intenzioni. Le cose unite restano integralmente quelle che erano, solo attraversate da un filo. Più che saldare e incollare, che portano insieme estraneità, il filo unisce come si unisce guardando o parlando. Niente è fisicamente trasformato. Le cose unite restano integralmente quelle che erano. Solo attraversate da un filo. Traccia di intenzioni. Raggio laser. Nota assoluta. Percorso del pensiero. Un bussare alla porta, entrare. Esplorazione non presa di possesso. Perché il filo si può tagliare, sfilare e tutto, luoghi e tracce del pensiero, tornano intatti. Affidati alla memoria. Che è altro filo, altro cucire.⁶⁶

Tanti sono i personaggi dell'immaginario legati alla tessitura: vecchie cucitrici, donne all'arcolaio o al telaio; donne potenti peregrinanti dal mito alla fiaba che tengono nelle loro mani le tracce filiformi del dispiegarsi dei destini umani. Le Parche, divinità degli inferi che tessono, filano e recidono gli intrecci e le sorti degli esseri viventi; Atena, dea della tessitura e della filatura, divinità erede – insieme a tante altre divinità femminili greche – della antica e primigenia dea Madre del Mediterraneo; la Dea che dialoga con Parmenide nel *De Naturae*, colei che “vigila sull'essere”, garante della rete dei legami tra tutte le cose⁶⁷; Penelope che smonta e rimonta l'ordito dell'esistenza perché non termini il suo tempo e quello dell'amato Ulisse – tessitore di inganni e narratore d'eccezione.

Trasmigrando poi nella Fiaba questi personaggi si affiancano alla vecchina – altro volto della Baba Jaga – che insegna a Vassilissa ad utilizzare il telaio⁶⁸; alle vecchie tessitrici incontrate sulla via della fuga dal principe Ivan⁶⁹; alla vecchia filatrice che nasconde la giovane guardiana delle oche sotto una seconda pelle magica⁷⁰; alla tredicesima fata che ferita nell'orgoglio condanna Rosaspina alla morte previa puntura tramite il fuso di un arcola-

⁶⁵ Cfr. R. Fadda, *Promessi a una forma*. Milano: Franco Angeli, 2016.

⁶⁶ M. Lai, intervistata in B. Pietromarchi, L. Lonardelli, (a cura di) *Tenendo per mano il sole*, 3D produzioni, Milano 2019; https://www.youtube.com/watch?v=G3_wA3Wg5js [ultimo accesso 28 maggio 2023]. Per approfondimenti Cfr. M. Forti, (a cura di) *Maria Lai: tenendo per mano il sole*. Roma: Maxxi, 2019.

⁶⁷ A. Tagliapietra, *Esperienza. Filosofia e storia di un'idea*. Milano: Raffaello Cortina, 2017, pp. 73-84.

⁶⁸ *Vassilissa la bella* in: A. N. Afanasjev, *Antiche fiabe russe*. Op. Cit, pp. 28-34.

⁶⁹ *La strega e la Sorella del Sole* in: A.N. Afanasjev, *Antiche fiabe russe*. Op. Cit, pp. 151-153.

⁷⁰ *La guardiana d'ocche alla fonte* in: J. e W. Grimm, *Le fiabe del focolare*. Op. Cit, pp. 557-563.

io⁷¹; alla sorellina Elisa che cuce camiciole d'ortica per i suoi undici fratelli che rischiano di restare per sempre cigni⁷²; alle tre filatrici magiche dal piede, labbro e dito malforme⁷³.

Accanto a questi, altrettanti sono i personaggi che sotto una nuova pelle, un nuovo manto, una nuova tessitura, una nuova superficie si trasformano, custodiscono e celano all'occhio esterno profonde mutazioni in atto, sotto superfici di nascondimento contengono il lavoro di ridefinizione della loro forma.

Sotto un nuovo ordito, sotto un nuovo racconto, sotto una rete di nuovi legami tra vecchie e nuove parole i personaggi, e con loro i lettori/spettatori, risignificano la loro esperienza, ridanno senso ai vissuti, rinominano la realtà e le relazioni che intercorrono con essa.

Sia il greco *peira* ed *empeiria*, sia il latino *experientia* rinviano a un'ipotetica radice indoeuropea *per-*, che ritroviamo in molti vocaboli implicanti l'idea di "rischio", "pericolo", "tentativo", "prova". Si tratta di parole che evocano i sentimenti collegati alle situazioni di precarietà e insicurezza, in primis la paura, ma anche la curiosità e il senso di possibilità. [...] Questa interessante immagine ci richiama un altro termine in cui risuona la nostra radice *per-* ovvero il termine greco *peras*, che di solito si traduce con limite, ma anche con legame. Qui, dalla memoria etimologica della parola emerge la duplice considerazione del *peras* collegato al superamento di un confine al suo attraversamento, ma anche alla constatazione del limite come ciò che determina, in sé, l'essere vivente situato nel suo ambiente e nella sua corporeità, nella singolarità e nella appartenenza alla propria morte. [...] "Occorre notare", rilevava in proposito Giorgio de Santillana, "che Parmenide non adoperò per Limite il termine già corrente di *peras*, bensì *peiras*, parola per certi versi arcaica, indicante la tessitura o il disegno, più che il semplice confine. *Peiras*, infatti, deriva dal verbo *peiro*, una forma arcaica di *perao*, anch'esso dipendente dalla radice indoeuropea *per*, che significa passo da parte a parte, infilzo, infilo."⁷⁴

Una ragazza fugge dal padre incestuoso nascondendosi sotto una *Pelle d'asino*⁷⁵; un giovane soldato in sfida con il Diavolo vaga per sette anni coperto da una *Pelle d'orso*⁷⁶; una giovane principessa che ama il padre più di quanto gli sia caro il sale fugge all'esecuzione celando la sua identità sotto una *Pel di topo* e lo stesso plot familiare persecutorio porta una giovane a vestire le *Pelle di una vecchia* morta e ad assumere il nome di Occhi-marci⁷⁷; una fanciulla perseguitata viene murata viva fino al collo -rivestita di un antro di mattoni - da due sorellastre gelose che solo l'Uccel bel-verde potrà smascherare⁷⁸; Harry Potter sotto il mantello dell'invisibilità diviene a piacimento spettatore non visto di fatti salienti per la sua detection⁷⁹; Leonardo Di Caprio ed il suo personaggio nel

⁷¹ *Rosaspina* in: J. e W. Grimm, *Le fiabe del focolare*. Op. Cit, pp. 176-178.

⁷² *I cigni selvatici* in: H. C. Andersen, *Fiabe*. (Trad. Castagnoli Manghi, A. e Rinaldi, M.) Torino: Einaudi, 1970, pp. 44-57.

⁷³ *Le tre filatrici* in: J. e W. Grimm, *Le fiabe del focolare*. Op. Cit, pp. 55-56.

⁷⁴ A. Tagliapietra, *Esperienza. Filosofia e storia di un'idea*. Op. Cit, pp. 74-77

⁷⁵ *Pelle d'asino* in: C. Perrault, *Tutte le fiabe*. Op. Cit, pp. 150-187.

⁷⁶ *Pelle d'orso* in: J. e W. Grimm, *Le fiabe del focolare*. Op. Cit, pp. 354-357.

⁷⁷ *Principessa Pel di topo* in: J. e W. Grimm, *Principessa Pel di topo e altre 41 fiabe da scoprire*. (Trad. C. Miglio) Roma: Donzelli, 2012, p. 117; ma lo stesso motivo lo troviamo nella versione dei Grimm intitolata *Dognipelo*, in: J. e W. Grimm, *Le fiabe del focolare*. Op. Cit, pp. 245-248; e infine nella versione della tradizione italiana, *Pelle di vecchia* in I. Calvino, *Fiabe italiane*. Op. Cit, pp.294-296.

⁷⁸ *L'Uccel bel-verde* in I. Calvino, *Fiabe Italiane*. Op. Cit, pp. 366-373.

⁷⁹ J. K. Rowling, *Harry Potter e la pietra filosofale*. (Trad. Astrologo, M.) Firenze: Salani, 1998.

film *The Revenant*⁸⁰, dentro e sotto carcasse di animali, a un passo dalla morte, si rigenera e raccoglie le forze per poter ritornare; i ragazzi smarriti di Peter Pan sono coperti di pelli d'orso per non assomigliare al loro capo e per meglio sottolineare la loro identità di personaggi condannati ad un limbo⁸¹; Jim Hawkins dentro la pancia di un barile di mele è pronto a rinascere eroe della sua avventura⁸²; Pinocchio dentro la pancia del pescecane muore figlio e rinasce padre⁸³; mia nipote di due anni vestita di un pigiama con orecchie e coda da volpe si avvia sicura ogni sera verso la transizione oscura e misterica del sonno/morte temporanea notturna.

Insieme ai tanti iniziandi simbolicamente reinfetati dentro carcasse o pelli di animali nei riti di passaggio⁸⁴, questi personaggi si spogliano dell'essere umano vecchio per cambiare pelle, volto, nome, per cambiare la loro superficie, il loro limite, la tessitura dei legami che li de-termina, per modificare la fila dei punti cuciti in traiettorie, spesso illeggibili o non immediatamente comprensibili, a costituire la loro storia.

A conclusione di questo contributo, è bene allora tornare a porre l'attenzione sulla necessità di far approdare l'infanzia in contesti narrativi accoglienti, affettivamente caldi, capaci di ascolto profondo, di dialogo rispettoso, nutriente e responsabilizzante, capaci di far librare verso spazi del possibile e di liberare orizzonti per nuove significazioni e progettazioni dei propri sé e della realtà collettiva che abitano. Spazi in cui liberare orizzonti liberanti. Luoghi in cui offrire narrazioni e racconti e letterature che abbiano una tensione utopica, un respiro emancipante, una tendenza al ribaltamento sovversivo, allo smarrimento inquietante e quindi questionante, allo smembramento moltiplicante i punti di vista, gli sguardi, le idee.

Facendosi accompagnare dal brano di De André⁸⁵, posto ad introduzione di questo contributo, finché ci saranno adulti, autori, illustratori, insegnanti ed educatori che sapranno offrire esperienze estetiche narrative complesse e ricche, finché sarà data ai nuovi arrivati la possibilità di smarrirsi e smembrarsi in esse, finché sarà data quindi occasione di sensificare l'essere soggetti abitanti il crinale del divenire - quindi del perdere e del trovare -, allora - forse - *Signora Libertà* e *Signorina Fantasia* avranno ancora spazi di ritessitura, aree di salvaguardia, luoghi di rigenerazione ed invenzione, altrove in cui è possibile sperare ancora nell'azione salvifica e corale del vento, del regno dei ragni e della luna.

Bibliografia

Agamben, G. *Infanzia e storia. Distruzione dell'esperienza e origine della storia*. Torino: Einaudi, 1978.

Agamben, G. *Il fuoco e il racconto*. Milano: Nottetempo, 2014.

Afanasjev, A. N. *Antiche fiabe russe*. (Trad. Venturi, G.) Torino: Einaudi, 1953.

Alfano, G. Colangelo, G. *Il testo del desiderio*. Roma: Carrocci editore, 2018.

⁸⁰ *The Revenant*. Regia di Inárritu, A. G. 20th Century Fox, 2015, USA.

⁸¹ J. M. Barrie, *Peter Pan*. (Trad. Dandolo, M.) Torino: Einaudi, 2015.

⁸² R. L. Stevenson, *L'isola del tesoro*. (1883, Trad. Talice, B. M.) Milano: BUR, 2010.

⁸³ C. Collodi, *Le avventure di Pinocchio*. Milano: BUR, 2011.

⁸⁴ Cfr. A. Van Gennep, *I riti di passaggio*. Torino: Bollati Boringhieri, 2017.

⁸⁵ Cfr. F. De André, M. Bubola; *Se ti tagliassero a pezzetti*. Op. Cit.

- Andersen, H. C. *Fiabe*. (Trad. Castagnoli Manghi, A. e Rinaldi, M.) Torino: Einaudi, 1970.
- Bachelard, G. *Psicanalisi delle acque. Purificazione, morte e rinascita*. Como: Red edizioni, 1992.
- Bachtin, M. *L'autore e l'eroe. Teoria letteraria e scienze umane*. Torino: Einaudi, 1988.
- Barrie, J. M. *Peter Pan*. (Trad. Dandolo, M.) Torino: Einaudi, 2015.
- Bartorelli, G., Bianchi, G., Salvatore, R., & Stevanin, F. (Eds.). *Il corpo parlante: Contaminazioni e slittamenti tra psicoanalisi, cinema, multimedialità e arti visive*. Macerata: Quodlibet, 2021.
- Bauer, J. *Urlo di mamma*. Milano: Nord-sud edizioni, 2000.
- Becchi, E. e Dominique, J. (a cura di) *Storia dell'infanzia*. Vol. I e II. Bari: Laterza, 1996.
- Bernardi, M. *La voce remota. La fiaba, l'infanzia, l'eredità delle storie*. Pisa: ETS, 2019.
- Bernardi, M. *Letteratura per l'infanzia e alterità*. Milano: Franco Angeli, 2016.
- Bernardi, M. *Un laboratorio culturale e scientifico: il «Centro di ricerca in letteratura per l'infanzia» dell'Università degli studi di Bologna*. In: «HISTORY OF EDUCATION & CHILDREN'S LITERATURE», 2017, XII, n 1, 2017. Pp. 757 – 767.
- Calabrese, S. *La comunicazione narrativa*. Milano: Mondadori, 2010.
- Calvino, I. *Fiabe italiane*. Vol. 1-2. Torino: Einaudi, 1956.
- Campani, E. M. *Il corpo sconvolto*. Firenze: Cadmo, 2004.
- Carroll, L. *Alice nel Paese delle meraviglie*. (1865, Trad. D'Amico, M.) Milano: BUR, 2012.
- Colli, G. *La sapienza greca*. Milano: Adelphi, 1990.
- Collodi, C. *Le avventure di Pinocchio*. Milano: BUR, 2011.
- Detienne, M. *Dioniso a cielo aperto*. Bari: La Terza, 1987.
- Di Silvio, R. *Essere genitore: dai sistemi di parentela, alla famiglia post-familiare. L'antropologia, la natura e la cultura*. In: Minori Giustizia, n°1, 2017. Pp. 21-29.
- Eliade, M. *Dizionario degli dèi*. Milano: Jaca Books, 2019.
- Eliade, M. *Dizionario del Mito*. Milano: Jaca Books, 2018.
- Forti, M. (a cura di) *Maria Lai: tenendo per mano il sole*. Roma: Maxxi, 2019.
- Fadda, R. *Promessi a una forma*. Milano: Franco Angeli, 2016.
- Frazer, J. *Il ramo d'oro* (1964). Bollati Boringhieri: Torino, 2012.
- Gagliardi, P. *Il tema del cadavere nei lamenti funebri omerici*. In: Gaia: revue interdisciplinaire sur la Grèce Archaique, numéro 13, 2010. pp. 107-136.
- Ginzburg, C. *Miti, emblemi e spie*. Torino: Einaudi, 2000.
- Ginzburg, C. *Occhiacci di legno. Nove riflessioni sulla distanza*. Milano: Feltrinelli, 1998.
- Ginzburg C. *Storia notturna. Una decifrazione del Sabba*. Torino: Einaudi, 2008.
- Grilli, G. *Il corpo bambino e la natura umana. La letteratura per l'infanzia come discorso filosofico*. In: In cerca di guai. Studiare la letteratura per l'infanzia. Milano: Edizioni Junior-Bambini, 2020. Pp. 33 – 68.
- Grimm, J. e W. *Le fiabe del focolare*. (Trad. Bovero, C.) Torino: Einaudi, 1951.
- Grimm, J. e W. *Principessa Pel di topo e altre 41 fiabe da scoprire*. (Trad. Miglio, C.) Roma: Donzelli, 2012.
- Guidetti, M., Lallemand S., Morel, M. F. *Enfances d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui*. Paris: Armand Colin, 1997.
- Jankélévitch, V. *Pensare la morte?* (Trad. Lisciani-Petrini E.) Milano: Raffaello Cortina, 1995.
- Jedlowski, P. *Storie comuni*, Milano: Mondadori, 2000.

- Jesi, F. *Letteratura e mito*. Torino: Einaudi, 2002.
- Kocha, S. C.; Caldwellband, C.; Fuchs, T. *On body memory and embodied therapy*. In: *Body, Movement and Dance in Psychotherapy*. Vol. 8, No. 2, 2013. Pp. 82-94.
- Lai, G. *Disidentità*. Milano: FrancoAngeli, 1999.
- Lavagetto, M. *Freud, la letteratura e altro*. Torino: Einaudi, 1985.
- Le Breton, D. *Antropologia del corpo*. Milano: Meltemi editore, 2021.
- Lincoln, B. Baiocchi, M. *Sacrificio e creazione, macellai e filosofi*. In *Studi Storici*, Anno 25, No. 4, Oct. - Dec. 1984.
- Lionni, L. *Pezzettino*. Milano: Babalibri, 2013.
- Manganelli, G. *Pinocchio: un libro parallelo*. Milano: Adelphi, 2013.
- Marchetti, L. *Il fanciullo e l'angelo. Sulle metafore della redenzione*. Palermo: Sellerio, 1996.
- Miserocchi, K. Addams, C. *La famiglia Addams. Una storia diabolica*. Modena: Logos, 2011.
- Otto, W. *Dioniso, mito e culto*. Genova: Il melangolo, 2002.
- Pasero, N. *Quattro tipi di alterità*. In "Le forme e la storia", VIII, 2015, n°2. Pp. 775-784.
- Perrault, C. *Tutte le fiabe*. (Trad. Vidale, M.) Roma: Donzelli, 2016.
- Petrilli, S. *Altrove e altrimenti: filosofia del linguaggio, critica letteraria e teoria della traduzione in, con e a partire da Bachtin*. Milano: Mimesis, 2012.
- Plutarco; *Iside e Osiride*. Bompiani, Milano, 2002.
- Propp, V. J. *Le radici storiche dei racconti di fate*. (Traduzione di Coisson C.). Torino: Boringhieri, 1972.
- Raimondi, E. *Un'etica del lettore*. Bologna: Il Mulino, 2007.
- Rowling, J. K. *Harry Potter e la pietra filosofale*. (Trad. Astrologo, M.) Firenze: Salani, 1998.
- Selvaggi, C. *Pulp Fiction: il cinema postmoderno di Quentin Tarantino*, in "Psicobiettivo: rivista quadrimestrale di psicoterapie a confronto", XXXII, 1, 2012. Milano: Franco Angeli, 2012.
- Stevenson, R. L. *L'isola del tesoro*. (1883, Trad. Talice, B. M.) Milano: BUR, 2010.
- Sklovskij, V. *Una teoria della prosa*. Bari: De Donato, 1966.
- Swift, J. *I viaggi di Gulliver*. (1726, Trad. Valori, A.) Milano: BUR, 2000.
- Tagliapietra, A. *La metafora dello specchio*. Milano: Feltrinelli, 1991.
- Tagliapietra, A. *Esperienza. Filosofia e storia di un'idea*. Milano: Raffaello Cortina, 2017.
- Turner, V. *Il processo rituale. Struttura e antistruttura*. (Traduzione Greppi Collu N.). Brescia: Morcelliana, 2001.
- Untersteiner, M. *Le origini della tragedia e del tragico*. Milano: Istituto Editoriale Cisalpino, 1984.
- Van Gennep, A. *I riti di passaggio*. Torino: Bollati Boringhieri, 2017.
- Vernant, J. P. *La morte negli occhi: figure dell'Altro nell'antica Grecia*. Bologna: Il Mulino, 2013.
- Winnicott, D. *Sviluppo affettivo e ambiente*. Roma: Armando Editori, 1970.
- Zuccari, A. *Baronio e l'iconografia del martirio*. In *Cesare Baronio tra santità e scrittura storica*. Roma: Viella, 2012.

Filmografia

The Revenant. Regia di Inárritu, A. G. 20th Century Fox, 2015, USA.

Musicografia

F. De André, M. Bubola; *Se ti tagliassero a pezzetti*. Dall'album *Fabrizio De Andrè*, Ricordi SMRL 6281, 1981.

Sitografia

<https://www.etimoitaliano.it/2018/01/personapersonalita.html> [ultimo accesso 28 maggio 2023].

Pietromarchi, B. Lonardelli, L. (a cura di) *Tenendo per mano il sole*. Milano: 3D produzioni, 2019; https://www.youtube.com/watch?v=G3_wA3Wg5js [ultimo accesso 28 maggio 2023].

Formarsi alla felicità: qualche riflessione teorica e pratica

FRANCO CAMBI

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

Corresponding author: cambi.franco40@gmail.com

Abstract. Happiness has become an increasingly complex ideal in recent years, declining between the individual and society. It must become a personal practice cultivated with commitment on the part of each individual; it must also give rise, in a social dimension, to a fair and supportive community. On an individual and societal level, happiness increasingly represents a task to be pursued with determination, on a theoretical and practical level.

Keywords. Happiness - Educating for Happiness - Emotional Competence - Emotional Intelligence - Self-knowledge

1. Ma cos'è la felicità? Un pluralismo di modelli...possibili!

“C'è una sola felicità nella vita, amare ed essere amati”(S. Freud).

“Se la vita è solo un passaggio, in questo passaggio seminiamo almeno fiori”(M.de Montaigne).

Prendiamo un dizionario classico come lo Zingarelli *ad vocem* felicità: è lo stato di colui che è “pago dei suoi destini”, indica poi il ruolo-chiave dell'amore allo *statu nascenti* soprattutto e aggiunge che è stato di ricchezza che appaga, che fa contentezza e beatitudine, talvolta quasi euforia. La stessa parola nasce dal sanscrito “*fe*” che significa ricchezza. Psicologicamente poi la felicità è *status* di gioia, entusiasmo, pienezza e quindi momento *clou* del vissuto da ricercare e attivare in sé in modo costante, poiché essa è Valore, Fine e Traguardo in ogni esistenza.

Andiamo ora a leggere la voce su un dizionario di filosofia, quello ormai classico di Abbagnano: è condizione “ideale di soddisfazione indipendente dal rapporto dell'uomo col mondo”, quindi concetto specificamente umano che già gli antichi filosofi articolavano secondo molti modelli, che poi anche i moderni hanno ripreso secondo etiche anche più sociali e messo al centro anche delle Carte costituzionali, come fecero gli USA nella loro Costituzione nata nel Settecento e indicandolo come un preciso compito dello stato.

Ora scendiamo nel tempo presente e vediamo come l'uomo-singolo-attuale vive questo compito massimo della propria esistenza: come problema privato e collettivo insieme, che reclama cura-di-sé e cura-degli-altri poiché l'uomo moderno è individuo e sogget-

to sociale insieme. Per sé resta un ideale permanente sì, ma che va sempre collocato nei tempi storici in cui si vive e nei quali riceve o aiuti o difficoltà a realizzarsi già a livello personale. Un esempio? Si rifletta a come negli anni 2020-2022, tra pandemia, guerra e catastrofe ecologica annunciata e poi economia in crisi e inflazione che fa impoverimento, si è trasformata l'idea stessa di felicità con depressioni vissute, ampio uso di psicofarmaci, ribellismo interiore, isolamento spesso asociale. Pertanto non è affatto un caso se nel mondo si torna a riflettere sulla felicità, come è accaduto nell'editoria o nell'attività universitaria (e si pensi a quanto è avvenuto proprio nelle università americane, da Yale a Harvard, a Stanford con corsi vari sul tema e perfino con assegnazione di compiti a casa; ma ciò accade anche in Inghilterra) che rivelano e l'attualità del problema e la sua complessità al tempo stesso.

Ma vediamo meglio i molti significati che ha la felicità alla luce e dei vissuti personali e delle loro teorizzazioni sia scientifiche che filosofiche. È uno stato d'animo a cui tutti tendiamo pur sapendo che non è facile raggiungerlo e mantenerlo e poi che è un'esperienza fragile (che può cancellarsi o degenerare in forma egoistica o chiudere rispetto al mondo e far autarchia nel proprio sé: facendosi così altro rispetto alla pienezza che la contrassegna in se stessa). Analizzando meglio tale stato d'animo dobbiamo rilevare che è una condizione polimorfa, in cui lo stato di totalità euforica e di completezza di sé si accompagna ad altre forme interiori, disposte a quote meno assolute e comunque portano godimento e gioia. Passando 1) dalla *Felicità* con la maiuscola (come pienezza o nell'amore o nel successo sociale) a quelle che possiamo chiamare 2) *felicità ragionevoli* con le quali accompagnare il nostro vissuto, portando in esso equilibrio interiore e condizione di "buona vita" che sviluppa proprio "amore per la vita" ovvero entusiasmo e partecipazione e benessere, 3) fino alle "*piccole felicità*" quotidiane di cui possiamo essere attori e padroni e che sta a noi reiterare in piena libertà secondo la nostra volontà nel nostro vissuto.

Così la felicità ci sta davanti come problema su cui dobbiamo interrogarci e abituarci a costruirla il più possibile e secondo il proprio carattere e le stesse condizioni storiche (oggi, come già detto, ci troviamo in una congiuntura storica così complicata e insoddisfacente per cui vogliamo e dobbiamo riflettere di più sulla felicità come condizione possibile e come realizzarla), per costruirla qui e ora per noi prima di tutto come singoli, imponendoci un fascio di pratiche che fanno cura-di-sé e azioni che ci impegnano in modo quieto e nutriente a livello spirituale. Allora la felicità è polimorfa in sé, ma anche nelle diverse culture che la accompagnano a stati d'animo e pratiche di vita anch'esse diverse: un volume di una giornalista (Helen Russell), "*Atlante della felicità*", ce la presenta in varie parti del mondo negli aspetti più diversi. Si va dalla Norvegia, che esalta il tempo trascorso all'aria aperta o *friluftsliv*, al Portogallo e al Brasile con la *saudade* che è la nostalgia di ciò che è lontano e perduto, alla Spagna dove è stare con amici cibandosi e conversando, mentre per i finlandesi è bere una birra sì con amici ma anche in piena libertà (il libro dice: in mutande): modelli tra loro diversi ma che ci rivelano la complessità storico-culturale del vivere-la-felicità e come essa sia un concetto cangiante nel vivere-con-gioia la nostra quotidianità. Oggi un modello ben discusso e richiamato da molti studiosi (su cui anche in Italia esistono riflessioni significative) è quello della *hygge* danese che è tensione interiore soddisfatta la quale si oppone all'ansia e alla *performance* e che oggi ha trovato estimatori in Europa e USA (e ricordiamo che i danesi sono i primi nella graduatoria dei popoli felici stilata dell'ONU, mentre noi italiani siamo solo al 50° posto!).

Concludiamo questo primo approccio alla riflessione sulla felicità sottolineandone l'identità complessa e quindi la capacità nostra e personale e sociale di leggerla nel suo stemma variante e polimorfo, per far emergere lì il compito personale che ci riguarda per tenerla attiva nel nostro vissuto e il più possibile, ma anche lasciando un po' in secondo piano lo *status* di felicità totale e permanente che sappiamo essere, come tale, un'esperienza rara e fragile e non duratura, per far emergere invece il compito di ciascuno di portare nel proprio vissuto quelle "piccole felicità" che qualificano la nostra vita tra serenità e gioia e che dipendono più strettamente dal nostro agire anche quotidiano.

2. Un tema universale!

"Solo di rado s'incontra chi dice di esser felice"
(Quinto Orazio Flacco)

"La felicità non viene dal possedere cose, ma deriva dall'orgoglio del lavoro che si fa" (Gandhi)

Ora però torniamo alla storia seguendo ancora il *Dizionario di filosofia* di Abbagnano, che redatto da un filosofo esistenzialista assegna a questa categoria un ruolo fondamentale e proprio per la nostra vita personale. Tale tema attraversa tutta la storia della filosofia, in Occidente e in Oriente. Per il buddismo ricordiamo quello che ci indicato il Dalai Lama, che riconosce sì l'importanza dei "fattori materiali" ma sottolinea che l'esser felici dipende da nostre disposizioni interiori, quali la "pace mentale" e la "padronanza di sé" e la "compassione" come rispetto e cura degli altri, creando in ciascuno "benessere" e giusto "approccio etico" da mettere al centro della nostra vita quotidiana.

In Occidente possiamo risalire ai filosofi antichi, i presocratici, che trattano con saggezza il tema-felicità. Secondo Talete (teorico dell'*Arké* come acqua - VII secolo a.C.) è legata a "corpo sano, buone posture e animo ben educato", mentre per Democrito (teorico dell'atomismo - IV secolo a.C.) è "limitazione del piacere", tema affrontato con spirito di saggezza. E tali filosofi esaltano la ricerca della Verità come "interpretazione" ora in senso religioso ora laico, prima della nascita del pensiero pienamente razionale, come ci ha ricordato Detienne, ma sempre impegnati a dare norme per la buona vita dell'uomo. Poi con Socrate è il "conosci te stesso" che fa pienezza dell'animo, che deve diventare regola di vita e pertanto anche di una vita felice, sviluppando l'anima spirituale e la comunicazione tra gli uomini. Con Platone poi sono felici coloro che possiedono "bontà e bellezza" e quindi virtù, che si sviluppa seguendo "*eros*", quell'amore che spiritualizza l'anima e la innalza al "bello", al "vero" e al "bene". Con Aristotele è la vita contemplativa che fa felicità come "beatitudine", innalzandoci ai "beni spirituali" superiori e universali. Nelle filosofie postaristoteliche (epicureismo, stoicismo, scetticismo) è la saggezza che fa virtù e felicità: il saggio è colui che basta a se stesso, pone limiti ai piaceri e tiene fisso il bene nel proprio agire. Si pensi a Seneca e al suo *La vita felice*, dove ci consegna regole di vita per costruirsi come soggetto che ha "animo buono", "coltiva l'onestà" e "affronta la sorte", innalzandosi oltre i piaceri. Così il mondo classico greco-romano ci consegna un'idea di felicità come moderazione e controllo razionale delle passioni e governo ancora razionale della propria vita. Un modello che riaffiorerà nei secoli avvenire con forza, arrivando fino ai nostri giorni, ad esempio negli esistenzialisti, in parte.

Ma è col cristianesimo che si compie una vera Rivoluzione etica, in cui anche la felicità subisce una vera e radicale metamorfosi: l'uomo redento dal messaggio di Cristo è felice se "ama il prossimo" e lotta per una vita buona per tutti, la quale si proietta poi nell'Aldilà nell'unione con Dio stesso nell'eternità del tempo. Dio che è mente ma Padre e che in sé è quindi Amore. Così la felicità si fa meta umana e sociale ma aperta alla trascendenza: un modello che agirà in Europa per millenni come regola massima e condivisa, che innalza l'uomo oltre se stesso alla luce della teologia, legato al Dio appunto come Amore. Come ci ha ricordato Dante nella sua *Commedia* che chiude il cammino dell'anima fino al Dio-Amore che "move il sole e l'altre stelle". E Tommaso da Kempis ci ha ricordato come regola nel suo manuale di formazione *L'imitazione di Cristo*: testo che ha avuto un successo formativo plurisecolare.

Con l'avvio della modernità il concetto di felicità e l'etica che la riguarda si complicano. Gli umanisti la rileggono come "voluttà" o piacere sei sensi (Valla 1407- '57: filologo e filosofo di un cristianesimo umanistico e critico della falsa *Donazione di Costantino* del potere alla Chiesa), ripresa da Locke e Leibnitz che la fissano come il "massimo piacere" duraturo: che riguarda tutti e per tutti è possibile. Su altre vie si dispone invece Kant che per l'uomo come essere razionale la vede come scelta voluta, ma ferma e durevole, anche se ciò di fatto è impossibile. Ma comunque sempre da sottoporre alla regola del dovere, che è la forma etica più giusta e felice per l'uomo.

Intanto per gli empiristi inglesi la felicità sta nella socialità dell'uomo (vedi Hume) e nel piacere "socializzabile". Come sostenuto dalla stessa Carta Costituzionale degli USA del 1787. Nell'Ottocento o si lega allo Stato etico che esige cittadini integrati al potere e individui conformati (Hegel) o alla rivoluzione sociale che libera l'uomo che richiama a un impegno personale per dar via a un nuovo ordine sociale (Marx) oppure con Schopenhauer e il suo individualismo il quale deve agire contro alla negatività del reale applicando il principio della compassione e che è stato trattato in un testo dedicato a *L'arte di esser felici* (1826-'29) un compendio di 50 massime che fanno saggezza del vivere. E dopo? Con Nietzsche la felicità è possibile per l'uomo nuovo che fa proprio il messaggio di Zarathustra, il quale accoglie e sublima le passioni legando la virtù all'autopotenziamiento dell'io. Poi tale problema si appanna nella filosofia contemporanea che segue le vie di sopra indicate senza troppi mutamenti.

Ma nel Novecento sono state poi le scienze umane a far proprio il tema-felicità, tra psicologia, sociologia, antropologia, con apporti alti da parte della psicoanalisi e della stessa pedagogia: saperi che ne hanno letto l'esser felici con cura, risalendo alla struttura e alla funzione che ha e nella mente e nella vita di ogni soggetto. Un esempio? *L'io e l'Es* di Freud (1922), testo che ci pone ben in luce la tensione sempre aperta in ogni io tra principio del piacere e quello di realtà che sta proprio all'*Ego* sintetizzare in modo dinamico e costruttivo e ricordandoci che lì si delinea per ciascuno la possibile felicità realmente vissuta. Un esempio fine e ormai classico. Dall'antropologia ci viene poi il richiamo a riflettere su come tale valore-fine è vissuto e idealizzato nelle varie culture che ci offrono anche un *vademecum* per rileggere criticamente questo fine comune a tutti gli uomini e capirlo nella sua complessità. Come in modo giornalistico ha fatto anche il testo della Russell.

Allora il tema-felicità ha accompagnato tutta la cultura umana con forza e determinazione, ricordando così all'uomo che lì sta forse il compito più alto della propria vita

per dare ad essa un valore e un fine personale. Certo poi essa si è risolta in molti modi (e si pensi solo al pensiero antico e a quello cristiano, ma anche a quello dei moderni che legano la felicità al mondo sociale e alla comprensione dei propri bisogni più profondi da rendere coscienti e da realizzare con un impegno di vita personale) su su fino ad oggi: fino all'*annus horribilis* 2022 che ci ha con forza e non per caso riproposto il problema-felicità per l'io-come-sé, che la cultura novecentesca aveva lasciato più in ombra, tutta dominata e dai problemi della scienza-tecnica e da quelli sociali. Anche gli esistenzialisti avevano accorpato la felicità o con la ragione (Abbagnano) o con la trasformazione della società (Sartre).

Ma noi qui e ora come viviamo in questo tempo di crisi radicale, tra pandemia, catastrofe climatica e ecologica, guerra e distruzione nucleare possibile? È un Mito collettivo e personale insieme? E' una Speranza esistenziale per ogni io e un bisogno primario per tutti? Oppure è un Compito sempre aperto per ogni io nel suo farsi "sé" (un io-persona che coltiva se stessa per realizzarsi come soggetto più compiuto e equilibrato e soddisfatto)? O forse è tutti e tre questi dispositivi intrecciati insieme?!

3. Un mito? Una speranza? Un compito?

“Non vi è che un solo modo per esser felici: vivere
per gli altri”(Tolstoj)
“Serve molto poco per rendere una vita felice” (Mar-
co Aurelio)

Bene, torniamo ora a interrogarci a livello personale sul rapporto io/felicità e sul ruolo che ad esso dobbiamo assegnare nella nostra vita.

Intanto prediamo atto che essa è un Grande Mito umano che attraversa la storia universale e riappare anche quando risulta indebolito (come accade oggi!). Mito di una condizione perfetta in quanto integrale e armonica che l'io vive come pienezza di sé e condizione che va tutelata e approfondita a fatta propria come regola-del-sé e fine da proporsi nel nostro vissuto personale: anche con tutti i rischi che ciò comporta se mettiamo quel fine troppo in alto e in forma assoluta. Mito che nella storia degli uomini si è sviluppato anche secondo l'ottica etico-politico-sociale nella complessa nozione di Utopia: un luogo ideale da pensare e tener fermo nella mente a livello collettivo che ci indica sì il luogo-che-non-c'è, ma che ci dovrebbe essere e a cui dobbiamo guardare sempre. Sì, l'utopia ha accompagnato la cultura umana soprattutto in Occidente, dove è stata un grande sogno (vedi Paquot) che si è sviluppato tra Platone e More autore dell'*Utopia* nel Rinascimento, su su fino a Owen, a Fourier, a Marx stesso (nell'Ottocento), a Bloch (nel Novecento) in forme varie e significative e che ci richiama a rifondare struttura e orizzonte del tempo storico.

Ma la felicità è anche una Speranza che fa da guida nella nostra vita e la orienta guardando a tutelare e sviluppare in essa momenti di gioia, di soddisfazione di sé, di maggiore pienezza, che si dispongono come momenti e stati d'animo che illuminano la nostra esistenza? Sì, la felicità è anche questo cammino di *stop and go* che alimenta l'avventura personale di vita e la rasserena e la rende più compiuta, se pure calata nel nostro percorso vissuto sempre dominato dal "principio di realtà" (dice Freud). Sia a livello per-

sonale (e si ripensi al dinamismo psicologico tra *Es-Ego-Superego* che vive nella mente di tutti) sia a quello sociale teso tra Utopia e Realtà, ma qui il “principio speranza” guida e illumina il futuro col suo impegno regolativo. Principio messo a nudo proprio da Bloch in due opere: *Lo spirito dell’utopia* (1918) e *Il principio speranza* (1954-’59 in tre voll.), tra loro finemente intrecciate indicando così il criterio-limite dell’agire umano e personale e collettivo guidato dal bisogno, e ideale e concreto, di una vita-felice, da realizzare da ciascuno nell’istante e da vivere nel suo valore supremo, di momento pieno del vivere, e da fissarlo come *incipit* e come compito costante.

Ma forse però la felicità è, appunto, soprattutto un Compito per ogni io e per l’uomo in generale, da tener fermo nella mente e come ideale e come possibilità personale da risvegliare nel quotidiano che sta poi a noi far fiorire con pratiche personalmente gestite e che fanno gioia e serenità, illuminando così la nostra vita? E qui è proprio la pedagogia della *cura sui*, di tipo foucaultiano, che si fa regola. Sì, a ben riflettere questa è forse la possibilità più realistica di costruire per noi spazi di felicità: spazi ridotti, anche di “piccole felicità” ma possedute e vissute e regolate da noi stessi, che poi aggiornano nel viver quotidiano e il Mito e la Speranza, rendendoli operativamente possibili in uno spazio di vita che si articola anche tra impegni sociali, ruoli pubblici, disillusioni e crisi interiori, malesseri, nevrosi, depressioni etc., fattori ben reali e non evitabili per nessuno.

Così è proprio il Compito che dobbiamo il più possibile mettere al centro della nostra via e metterlo in atto nel nostro quotidiano. Ricordando anche i consigli dei maestri antichi che legavano la felicità come saggezza vissuta da affidare al fare esercizi spirituali per realizzarla nella quota possibile alla specie umana. Consigli vari che già da Socrate e il suo “conosci te stesso” fino a Seneca e la sua “vita felice”, su su fino a Schopenhauer che nella sua visione della vita-come-male assegna proprio un riscatto al compito di sviluppare forme di felicità nella nostra vita quotidiana. Pratiche che proprio dagli anni Ottanta del Novecento sono tornate al centro della riflessione filosofica sotto l’impegno in tal senso sviluppato da Foucault e non solo. Guardando a realizzare un’“ermeneutica del soggetto” (tra interpretazione dei propri bisogni e progettazione di sé) che lo renda capace di autodeterminarsi nel suo cammino vitale. E su su fino a Morin e al suo *Cambiare strada* volume del 2020 che esalta un neoumanesimo planetario orientato a dare a ciascuno un’idea di “vita vera” e un modello di utopia buona da realizzare a livello mondiale tra diritti umani e solidarietà col modello-regola della *Terra-Patria*.

Ma assumere la felicità come compito personale reclama anche il conoscere se stessi al meglio per potersi orientare nel coltivare per noi le piccole felicità che stanno proprio nelle nostre mani. E dobbiamo farlo con impegno e cura per tutta la nostra vita con pratiche che ci arricchiscono e ci danno soddisfazione. Vediamone un po’ almeno tre nel loro aspetto più generale.

1. La contemplazione (della natura o del bello o dell’habitat umano, specialmente qui in Italia dove i tre aspetti sono ricchi e sublimi e vari). E sono scelte possibili per tutti e nel viver quotidiano.
2. La lettura con riflessione di testi vari, che ci parlano al cuore e alla mente, tra poesia, romanzo, saggistica e tra i quali individuare i nostri testi-di-culto, a cui di tanto in tanto ritornare per confermarci nei valori più nostri o anche nei nostri rifiuti.

3. La conversazione come pratica del pensare insieme che, sì, socializza ma anche affina il nostro sentire nel dialogo con altre sensibilità personali, anche se purtroppo oggi soffocata spesso dal chiacchiericcio dei telefonini e dimenticata come via per costruire in sé una coscienza aperta e problematica.

Sono solo tre itinerari da convertire poi in pratiche-di-vita-personale (insieme ad altri, come il farsi passeggiatore-vagabondo, viaggiare, fare volontariato etc.). E qui sta a noi scegliere le pratiche da attivare per noi in modo costante. Ma su questo aspetto torneremo più avanti per dare vero sostegno alle nostre “piccole felicità” possibili.

4. Conoscere la propria felicità e... coltivarla!

“Solo diventando consapevoli del nostro ruolo nella vita, per quanto piccolo, saremo felici” (A. de Saint-Exupéry)

“Ciò che nella vita rimane sono momenti che hai vissuto e ti hanno fatto felice” (A. Merini)

Allora tra sé e la felicità corre un rapporto biunivoco di cui dobbiamo farci consapevoli conoscendo ciascuno i bisogni del proprio io e la propria identità del benessere. Così, anche realizzare le piccole felicità esige una conoscenza affinata di sé, che dobbiamo raggiungere attraverso un’analisi dei propri sentimenti, delle proprie emozioni, delle proprie disposizioni ideali, sviluppata attraverso un lavoro interiore che ci porta a capire la nostra identità e i fini da proporsi per raggiungere il proprio benessere. Un lavoro difficile? Non proprio essendo quello che tutti facciamo con maggiore o minore impegno nel nostro vissuto: e sono prospettive da esercitare in modo più sistematico e facendo autocoscienza di sé. Da lì emergono anche i propri bisogni per far benessere e da coltivare con pratiche efficaci. In breve: sta a noi selezionare le pratiche da seguire in vista proprio del nostro personale benessere interiore. Allora coltivare le piccole felicità attiva insieme e conoscenza di sé e pratiche dell’aver-cura, da tener come parallele e integrate.

Sul primo punto relativo al conosci-te-stesso ricordiamo che questo è un lavoro comune che tutti facciamo ma dobbiamo farlo con più sistematicità per cogliere lì e i nostri “pieni e vuoti” e intervenire per portarvi benessere e saggezza, alla maniera indicata da Socrate, facendoci ciascuno maestro-di-se-stesso attraverso il dialogo con la propria “anima”. E dialogo costruttivo poiché fa emergere e potenzialità e disposizioni e bisogni interiori da cui muoversi per la cura-di-sé. Conosciamoci per poterci coltivare anche con le piccole felicità che sta a noi scegliere per dare gioia e sapore al nostro vivere anche quotidiano. Oggi poi attraverso il lavoro autobiografico da svolgere in molti modi (scriversi ripensando la propria esperienza di vita, fissare stati d’animo che ci hanno sviluppati interiormente e personalmente, raccogliere massime che sentiamo proprie etc.). Ma ricordiamoci anche due itinerari che ci vengono da romanzi sommi del Novecento; la *Recherche* di Proust e l’*Ulisse* di Joyce. Nel primo siamo guidati a rileggere la nostra infanzia e dopo tra scoperte e crisi, affinando la memoria con ricordi anche minimi ma rivelativi (la *madeleine* per Marcel) e da lì poi ricomprendere le strutture della propria vita (tra le vie di Swann e dei Guermantes sempre per Marcel) ripercorrendo la propria

esistenza per vederne affermarsi la direzione di senso (l'arte e la *Recherche* stessa per Marcel). Con Joyce è invece il monologo-interiore che si fa rilettura delle proprie esperienze, rese più coscienti e trasversali e formative (come fa Molly Bloom al termine del romanzo). Due vie che ciascuno può riportare anche a se stesso.

Poi ci sono le pratiche tra cui dobbiamo scegliere ma muovendo dai bisogni dell'io meglio riconosciuti e posti a matrice del fare piccole felicità, che poi si dilatano in esercizi spirituali organici e conclamati per l'io/sé da coltivare con cura e impegno. E queste pratiche sono molteplici e reclamano convinzione sulla loro efficacia interiore. Sta a noi provarle e riconoscerle come significativamente proprie e tutelarle nel tempo del nostro vissuto. E sono quelle che abbiamo sopra ricordate tra contemplare, leggere e conversare le quali poi contengono in loro stesse altre pratiche più minute da far proprie selezionandone alla luce del benessere di sé stessi

Faccio ancora tre esempi.

1) Le letture serotine prima del prender sonno: possono farsi regola di interiorizzazione, di dialogo con se stessi, di dilatazione della sensibilità personale. Ad esempio leggendo poesia e dialogando con la sensibilità di poeti alti e fini che appunto ci innalzano e proprio dei poeti lirici che parlano-al-cuore (e alla mente), partendo dagli italiani per comprenderne appieno la lingua, come Leopardi o Pascoli, o Saba o Montale o, perché no?, Palazzeschi. Anche guardare libri d'arte che ci portano in luoghi ideali, come i musei, o ci invitano a leggere meglio i grandi artisti, ma anche quelli minori, facendoli circolare nel nostro immaginario culturale come alto approccio alla bellezza. O libri dei paesaggi naturali che ci aprono a ricercare anche nel luogo dove viviamo tracce di quella bellezza incantata. E da lì partire per fare più impegnativi esercizi da coltivare.

2) Il camminare per la città o campagna o montagna o coste marine con lo spirito del viaggiatore, che osserva, studia, paragona ed entra nel tessuto intimo di un luogo, fissandone e storia politico-sociale e storia del lavoro e integrazione tra natura e lavoro umano e le forme diverse di questo dialogo che fa bellezza, molto spesso, altre volte degrado, provocando nel camminatore solitario diniego, ma produttivo.

3) Fare piccoli viaggi a tema: verso un bosco da analizzare nelle sue piante, verso un lago e il suo *habitat*, verso varie forme del sacro (dalle chiese ai monasteri, che qui da noi in Italia costituiscono un bene vasto e prezioso) che ci nutrono e di bellezza e di apertura ai valori della trascendenza (comunque la si pensi in materia) che fanno dialogo interiore. Ma anche andar per archeologie industriali per revocare il passato o il presente anche nelle sue durezze o andar per camposanti leggendo le lapidi e rievocando le vite vissute e dai cimiteri più illustri a quelli più comuni. Sono esempi e qui mi fermo ricordando però che ciascuno deve scegliere e coltivare le proprie pratiche e di cui essere appunto "praticante" convinto e responsabile.

Fissiamo però nella nostra mente che tra la nostra vita interiore e le pratiche di piccola felicità esiste una simbiosi assai stretta che siamo noi a doverle decantare per noi stessi, qui e ora ma anche là e domani, dentro un'esistenza che non è mai immobile e che dobbiamo interpretare anche e proprio nel suo continuo cambiare. Un esercizio davvero *lifelong*!

5. Consigli attuali per viverla nel quotidiano

“E’ l’amicizia che fa felicità” (Epicuro)
 “ L’immaginazione è la prima fonte della felicità
 umana”(Leopardi)

Per inoltrarci dentro la scelta dei nostri esercizi di vita spirituale oggi guardiamo ai suggerimenti che ci vengono da testi vari e recenti, per farne tesoro proprio per orientare se stessi nel fare le proprie scelte, in vista di “piaceri miti e misurati”, che secondo Seneca fanno piccola felicità e benessere e buona vita. Ma anche ricordiamo a noi stessi che vari filosofi attuali ci hanno sottolineato l’impegno di ciascuno per realizzare in se stesso delineandola come “felicità minore” (come fa Cantoni nel testo del 1955 dedicato proprio ad Abbagnano, maestro dell’esistenzialismo, e che tocca stati d’animo e condizioni di esperienza per tutti esemplari) o come stato d’animo fatto di “armonia, serenità, intensità” che fa “piccola felicità”, la quale si realizza in attività che chiama “poetiche”, le quali stanno nel nostro quotidiano vivere e consistono nel li accogliere piccoli eventi di dolcezza o generosità o contemplazione (come Morin ci indica nella sua autobiografia uscita nel 2021). Due voci che ci parlano con vera sintonia. Ma veniamo ora ai testi...operativi.

Parto da un testo celebre, un dialogo per lettera intessuto, dal 1945 al ’55, tra Kerényi (antropologo studioso dei miti antichi) e Thomas Mann (il celeberrimo romanziere tedesco de *La montagna incantata* e molti altri) e uscito in Italia col titolo *Felicità difficile*. Un testo che ci parla sì dei romanzi di Mann ma anche dei saggi di Kerényi e loro asserzioni precise per definire la felicità: “la più grande felicità umana (è) poter ricambiare gioia con gioia [...] nello spirito”, Kerényi; ma è anche “ una gioiosa ed erudita educazione dell’occhio; come la mia per Roma” (Mann). Qui è l’umanesimo coltivato che fa felicità, forse difficile, ma felicità che si gioca tra cultura, spirito critico, coltivazione di sé. Esempio ormai lontano ma che ci dice che la felicità è saggezza nella cura di sé nutrita da un rapporto personale con le diverse forme simboliche della cultura. Una visione alta e nobile, ma intimamente vera e per tutti, quando ascoltiamo musica, dalla *Piccola musica notturna* al *Don Giovanni* di Mozart, o brani diversi di altri autori; quando visitiamo un museo d’arte o andiamo a teatro per assistere a un dramma di Shakespeare o di Pirandello o di Cechov.

Anche oggi tale dispositivo di cura interiore tutta impegnata a fare più-sé-nel-soggetto, a innalzarlo e dilatarlo anche nel nostro mondo postmoderno, tecnologico e consumistico, e li aprire spazio al ripensare-se-stessi proprio nella nostra specifica umanità, sviluppata sotto molte forme.

Rivolgiamoci ora a un vero *best seller* mondiale dello scrittore giapponese Kawaguchi: *Basta un caffè per essere felici*, un romanzo che si svolge in uno spazio normale/ideale, appunto un caffè, e li seguendo regole si può tornare al passato ma senza poterne modificare gli esiti, bensì per comprenderlo meglio a partire da quell’evento che ci ha riguardato e che vorremmo cambiare e che ora ci serve per capirci meglio e da li proiettarsi a orientare il nostro futuro, attivando in noi una vera presa di coscienza che anche ci rinnova nella coscienza di noi stessi. Quel caffè ci fa fare ri-partenza, ci fa più consapevoli e autonomi e pertanto apre alla felicità come arricchimento di sé. Il messaggio è chiaro: ripensiamo la nostra vita a partire dai punti più decisivi, dove forse abbiamo commesso errori, poi da li ripartiamo per riprogettarci sul futuro in modo più consape-

vole. E qui c'è un insegnamento che vale per tutti e col quale possiamo procedere verso una vita più felice in quanto consapevole. Qui, allora, e cura di sé e coscienza di sé si saldano per ricordarci la felicità possibile e l'unica concessa alla specie umana che vive nella fragilità, nell'incertezza e in una continua lotta interiore. Facciamoci più padroni di noi stessi e saremo anche più felici secondo un'idea tutta modesta ma reale della felicità fatta, di autopromozione a livello interiore.

Col danese Soterberg siamo davanti a un testo che già nel titolo è un messaggio: *Il metodo danese per vivere felici*. E tale metodo da applicare a se stessi è la *hygge* star bene interiormente e sentirsi protetti, inseriti in un calore consolatorio che fa soddisfazione e produce "piaceri qualitativi". Modello che si sa via minima per la felicità ma sicura ed efficace. Modello che si contenta della propria minimalità ma si sa anche come critico rispetto al riporre un'idea troppo alta e irrealistica della felicità, che danneggia la mente umana e i comportamenti personali. Meglio contentarsi! Ricordando però che tale categoria della felicità è oggi valorizzata e negli USA e in Europa e indicata come la via nordica all'esser felici.

Passiamo ora all'italiana Pia Pera, una scrittrice di romanzi e giornalista e docente universitaria, che collega il coltivare la terra al formarsi alla felicità, come dice il titolo del suo libro più celebre: *La virtù dell'orto. Coltivando la terra si coltiva anche la felicità*. Lì si coltiva la sanità e la bellezza delle piante attraverso un lavoro e piacevole e formativo, ma anche si sviluppa in noi la felicità: di un agire che ha un fine certo e visibile, che ci fa consapevoli della ricchezza e varietà della natura e ci allontana da ogni volontà di dominio su di essa che ha prodotto all'umanità tanti e complessi e forse ormai più convertibili problemi. Una felicità ecologica? Certo, ma che fa regola nell'io stesso per gestire il rapporto con tutta la realtà, naturale e umana. E anche con se stesso.

Per chiudere mi fermo su una sperimentazione nata a Harvard, col professor Vaillant che ha indagato se c'è una formula per "vivere bene": condotta per anni e anni (45) su studenti maschi bianchi interrogati da psicologi, antropologi e operatori sociali e medici e ha concluso che ciò che fa felicità sono i rapporti con gli altri, fatti di rapporti affettivi e amicali vissuti in modo reciproco e costante e sempre più decisivi via via che ci si inoltra nell'età più matura. Così sono gli stati d'animo che vivono generosità e gratitudine, che condividono esperienze che ci gratificano e fanno felicità. Risultati sperimentali che contengono un prezioso insegnamento per tutti!

Allora ricordiamoci che la felicità è una categoria plurale e complessa e problematica, nella quale proprio la "piccola felicità" può realizzarsi e che sta a noi coltivarla con diverse pratiche e viverla come un sentimento che ci accomuna agli altri e ce li rende come l'*habitat* dove raggiungere la possibile felicità umana.

Così seguiamo gli insegnamenti che ci vengono dai vari testi citati e che ci richiamano a coltivare attività anche minime e quotidiane ma da vivere in modo intenso e interiormente vivo, che fanno sì piccola-felicità ma anche ci ricordano la grande promessa e personale e interpersonale che ci viene sempre da questa esperienza, anche se apparentemente ridotta al minimo, ma che comunque si fa *vademecum* esistenziale permanente: e proprio perché costantemente rinnovata e rivissuta.

Bibliografia

- Cambi F., *L'autobiografia come metodo formativo*, Roma-Bari, Laterza, 2002.
- Cambi F., *La cura di sé come processo formativo*, Roma-Bari, Laterza, 2010.
- Cantoni R., *La vita quotidiana*, Milano, Mondadori, 1955.
- Dalai Lama, *La felicità al di là della ragione*, Trento, Sperling & Kupfer, 2012.
- Detienne M., *I maestri di verità nella Grecia arcaica*, Milano, Mondadori, 1992.
- Gaspari I., *Lezioni di felicità*, Torino, Einaudi, 2020.
- Kawaguchi T., *Basta un caffè per esser felici*, Milano, Garzanti, 2021.
- Kerényi C., Mann T., *Felicità difficile*, Milano, Il Saggiatore, 1963.
- Lenoir F., *La felicità. Un viaggio filosofico*, Milano, Bompiani, 2015.
- Medawar P. B., *L'unicità dell'individuo*, Milano, Feltrinelli, 1969.
- Morin E., *Cambiamo strada*, Milano, Cortina, 2020.
- Morin E., *Lezioni di un secolo di vita*, Milano, Mimesis, 2021.
- Muraro L., *Al mercato della felicità. La forza irrinunciabile del desiderio*, Milano, Mondadori, 2009.
- Pera P., *La virtù dell'orto. Coltivando la terra si coltiva anche la felicità*, Firenze, Ponte alle Grazie, 2016.
- Russell H., *Atlante della felicità*, Trento, Sperling & Kupfer, 2018.
- Sarsini D., *Percorsi dell'autobiografia tra memoria e formazione*, Milano, Unicopli, 2005.
- Schopenhauer A., *L'arte di esser felici*, Milano, Adelphi, 1997.
- Seneca L.A., *La vita felice*, Torino, Einaudi, 2017.
- Soterberg M.T., *Il metodo danese per esser felici*, Roma, Newton Compton, 2017.

La “paideia” nell’epoca attuale dell’incertezza

FRANCO CAMBI

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

Corresponding author: cambi.franco40@gmail.com

Abstract. The article presents pedagogical reflections on the notion of paideia, framing it in a historical and theoretical key and questioning its topicality: in an age marked by uncertainty, it needs to be re-evaluated and offers important stimuli for shaping the contemporary human being, also in relation to psychoanalysis.

Keywords. Paideia – Education – Philosophy of Education – Postmodernism - Bildung

1. Sulla nozione di *paideia*

La *paideia* è una categoria filosofico-educativa che viene da lontano, ovvero dalla Grecia classica e che lì e da lì ha fatto scuola in Occidente. In sé essa ci indica che il compito di ogni soggetto-individuo ha come obiettivo quello di far crescere e sviluppare al livello più alto possibile la sua stessa umanità, in senso antropologico ed etico e politico, lì sta veramente l'avventura formativa di ogni soggetto e pertanto tale categoria va costantemente e ripresa e studiata e attualizzata.

Come si fece a lungo nella Grecia classica nella cui cultura occupò un ruolo alto e dominante, come ci ricordò Werner Jaeger in un suo testo ampio e finissimo degli anni Trenta del Novecento, che fissava proprio la sua permanenza da Socrate a Platone e Aristotele, ma poi su su fino agli stoici e la loro “cura di sé”. Ma tale categoria fu ripresa anche a Roma, e si pensi a Cicerone che la trascrisse felicemente come *humanitas*. Così fece anche il cristianesimo con la *paideia Christi* che attraversò un po' tutto lo stesso Medioevo. Per tornare al centro nella stessa Modernità con la *dignitas hominis* rinascimentale e poi la *Bildung* dei tedeschi sviluppata tra Settecento, Ottocento e Novecento: da Goethe a Thomas Mann.

Oggi le riprese di tali modelli formativi occupano ancora uno spazio rilevante nella riflessione pedagogica e proprio perché ci richiamano a fissarne il ruolo di costruttrice di umanità la più ampia e alta possibile in ciascuno attraverso i processi formativi, di cui la società moderna deve farsi sempre più alfiere consapevole e organico nel portarli al loro massimo traguardo. E sono molte le voci pedagogiche attuali che ci ricordano questo compito come primario e compito relativo all'io interiore, alla cultura, alla stessa socializzazione e di cui la scuola è e deve essere la matrice e costruttrice primaria.

Certamente queste categorie sono sempre, come detto di sopra, storicamente interpretate in funzione di un *habitat* geo-storico specifico e rispetto al quale devono caratterizzarsi. Oggi in relazione ora alla tecnica sempre più dominante e al mercato e ai suoi bisogni connessi al capitalismo come guida (e qui la relazione si fa critica e interpretativa anche dei limiti e dei rischi), ora invece rispetto al principio-chiave della cura-di-sé che mette al centro proprio la crescita della propria umanità in modo progressivo e costante, attivando poi tra i due modelli una dialettica comprendente e critica insieme. E di cui proprio e ancora la scuola deve esser tutrice in ogni suo ordine e grado, elaborando una formazione ricca e il più possibile organica in ogni soggetto.

2. L'età dell'incertezza

Ma cerchiamo di capire meglio l'*identikit* della nostra epoca storica (quella che va dal secondo dopoguerra al 1989 e poi al nuovo millennio ormai avviato): un'età complessa e dismorfica che possiamo catalogare sotto il segno dell'incertezza, come si è fatto e più volte.

A. Incerto è oggi il profilo del mondo in cui viviamo, tra problemi ecologici, tensioni violente tra i popoli, invasione del tecnologico e declino dell'*Homo sapiens* o postumano: un quadro ben preoccupante di cui dobbiamo avere ferma coscienza.

B. Incertezza c'è poi nel rapporto tra etnie e tradizioni culturali poste tra loro in un contatto spesso basato più sul conflitto che sul dialogo.

C. C'è incertezza nell'uomo come *anthropos* sempre più irretito nelle tecnologie che tendono a cambiarlo nel suo *identikit* e personale e sociale e negli aspetti individuali sempre più anche patologici.

D. Inoltre lo stesso reale oggettivo sta divenendo per l'uomo sempre più la "gabbia d'acciaio" teorizzata dal sociologo Max Weber e che su di lui agisce come modello e personale e collettivo e lo cambia nella sua libertà e capacità riflessiva, coordinandolo a fini soprattutto sociali che indeboliscono la sua umanità.

Così ogni soggetto-individuo è più solo e incerto, più problematico e in sé e nella vita sociale e rischia sempre di più di farsi preda di ideologie totalitarie: e si pensi alle catture tecnologiche oppure di autoritarismi o religiosi o politici a cui si affida per darsi un volto e un compito sicuro, ovvero un'appartenenza che dà Ordine e Senso al suo vissuto. Ma così nega se stesso e la sua libertà e di uomo e di individuo come coscienza autonoma e critica.

Qui, in questa epoca complessa e inquieta, come si configura allora la *paideia*?

3. Formare l'"uomo umano"!

La *paideia* oggi come ieri si afferma sempre più come formazione dell'uomo nella sua umanità (l'"uomo-umano" di Heidegger), riattivando l'antico significato e valore del modello greco e fissandolo come compito urgente e sempre più necessario: rimettendo al centro appunto il processo di umanizzazione dei soggetti e come singoli e come insieme sociale.

Come?

Sviluppando processi formativi organici e ben gestiti e orientati dalle scoperte in

particolare delle scienze umane, tra psicologia e sociologia e psicoanalisi soprattutto. Una *paideia* nutrita dalle scienze che oggi ci fanno meglio comprendere *in interiore* i soggetti stessi e nel loro *identikit* più originario.

E si pensi solo alla psicologia individuale e sociale che ci illumina sui bisogni primari dei soggetti e sulla loro soddisfazione necessaria, ma sempre problematica che esige da ciascuno cura-di-sé e impegno formativo costante.

Sì, ma poi alla base deve esserci l'opera stessa delle istituzioni educative, dalla famiglia alla scuola nel suo lungo itinerario, fino all'associazionismo giovanile guidato da adulti consapevoli. E sarà proprio questo ricco e organico processo che umanizzerà ogni soggetto e su più piani: dal personale al culturale, al sociale, facendo nascere e crescere in ciascuno una coscienza di *homo sapiens* e *viator* di se stesso, capace di sentirsi però come *frater* rispetto agli altri sé e di farlo vivere nel dialogo con essi in modo libero e responsabile.

Si pensi poi a come la stessa sociologia ci informa sulle relazioni sociali vissute da ogni soggetto: dai conflitti alle intese, dal rapporto bullistico all'amicizia, al valore della comunità e offre azioni per correggerle nelle loro applicazioni che disumanizzano i soggetti.

Tutte queste indagini ci danno oggi la possibilità di affinare e molto il rapporto formativo con le giovani generazioni e di comprenderne i bisogni più profondi come pure i disturbi che su di essi vengono a depositarsi e che vanno decisamente curati, a partire dalla "cura educativa" che esige e prossemica e ascolto e dialogo e sostegno da parte dell'adulto, sia esso genitore o insegnante o animatore-educatore etc.

Così quell'uomo-umano potrà crescere e formarsi davvero come io consapevole di sé e facendosi via via sempre più direttore-di-se-stesso. E qui proprio e ancora la scuola ha un compito fondamentale e insostituibile poiché nutre di cultura l'io stesso, lo universalizza nella sua coscienza, lo porta oltre se stesso e lo arricchisce di umanità, producendo un *imprinting* che poi dura, e può e deve durare, per tutta la vita.

Certo una scuola rinnovata nel suo modello e resa sempre più come comunità-divita che sviluppa in ogni soggetto la sua universalità umana in senso personale e culturale e sociale, come già detto.

4. Il contributo della psicoanalisi

Certo poi sia sugli educatori sia sugli educandi ci dà nozioni-chiave preziose la stessa psicoanalisi: scienza recente e discussa ma preziosa per farci capire e poi gestire le dinamiche profonde del soggetto, sia con il suo complesso edipico sia attraverso la conoscenza delle strutture dell'io e dei suoi processi formativi: cariche di tensioni e di pulsioni anche contrastive (e si pensi al testo *L'io e l'Es* di Freud o agli studi sul ruolo della madre sviluppati dalla Klein o da Bowlby, ma anche alle dinamiche educative dei genitori illuminate da Bettelheim in *Un genitore quasi perfetto*).

Sì, le molte vie percorse dalla ricerca psicoanalitica ci hanno consegnato una lettura più fine dell'infanzia e più problematica e dialettica della vita interiore dei soggetti e del loro cammino, complesso e accidentato, verso l'adulthood, da nutrire anche e sempre più con una tensione etica tendenzialmente universale in quanto incardinata sull'umanità-dell'uomo: che ogni io porta scritta nel suo sé più profondo, come bisogno di realizzare se stesso di fronte agli altri e come riconoscimento degli altri-come-sé portatori di una comune umanità e in essa, propria a tutti, chiamato a con-vivere, sia pure tra difficoltà e

tensioni e conflitti.

Una lettura troppo parziale e ideal-pedagogica della psicoanalisi ? Forse, ma utile come prospettiva educativa da tener ferma proprio e ancora nella scuola e per lì e da lì far crescere soggetti più coscienti delle loro pulsioni e di come rivederle e correggerle per via educativa e, insieme, per far propria un'etica di cura e rispetto dell'umanità e di ciascuno e di tutti.

Certo anche lì ci saranno poi casi patologici, da affrontare per via terapeutica, più tecnica e medica, ma anche con uno spirito e di cura e di sostegno di cui anche la scuola stessa, come agenzia di formazione pedagogicamente orientata, deve farsi sempre di più e meglio quale promotrice attiva e convinta.

Sì, e lo sappiamo da tempo: la psicoanalisi ci ha dato un nuovo sguardo sull'uomo e uno sguardo capace di rileggerlo nelle sue radici, complesse e problematiche, come pure cariche di effetti positivi o negativi nell'io e in particolare nell'io-che-si-fa-sé negli anni della sua formazione, permettendoci di capirlo e nei suoi problemi e nel processo di quell'io che tende a e non può che farsi sé, comprendendo di se stesso le dinamiche interiori e il compito finale, quello di sviluppare un io-sé ricco, aperto sul reale e su se stesso, di cui deve coltivare un'idea di equilibrio e di pienezza-in-sviluppo che lo regola nel suo cammino e si fa tensione interiore insieme. E che poi lo deve accompagnare per tutta la vita!

5. Per concludere

Ogni soggetto, quindi, ha un compito rispetto a se stesso: coltivarsi nella forma umana più ricca che gli è possibile. Forma che è equilibrio interiore e attenzione rivissuta rispetto alle cose del mondo *in unum*. E ogni io-sé deve tener fisso lo sguardo a questa dinamica in un processo formativo che si fa poi e sempre più cura-di-sé.

Allora in questo cammino complesso e spesso anche drammatico (per l'io stesso) i saperi della cura si fanno davvero aiutanti decisivi, siano essi relativi alla cura educativa o quella psicologica o analitica o a quella sociale consegnata a istituzioni e figure diverse, ma tutte rese univoche proprio dall'aver-cura e prendere-in-cura, come ci ha ricordato lo stesso Don Milani col suo netto richiamo all'*I care!*

E proprio il dialogo intenso tra l'educare e le stesse scienze umane ci dà oggi un modo più fine ed alto di attivare quel processo di cura e per noi stessi e per gli altri, sì la *paideia* di cui siamo chiamati ad essere attori ben consapevoli, proprio in questo nostro *operari* come formatori/educatori e in questo tempo drammatico che ci è dato da vivere!

Bibliografia

- Ancona L., *La psicoanalisi*, Brescia, La Scuola, 1976
 Brezinka W., *L'educazione in una società disorientata*, Roma, Armando, 1989
 Cambi F., *Don Lorenzo Milani: un intellettuale profetico ancora ben attuale e ...in più campi* (in corso di stampa)
 Dewey J., *Democrazia e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1951
 Di Bari C., *La neobildung negli USA*, Roma, Anicia, 2018
 Freud S., *L'io e l'es*, Torino, Boringhieri, 1986

- Jaeger W., *Paideia. La formazione dell'uomo greco*, Firenze, La Nuova Italia, 1936
- Jervis G. (a cura di), *Il secolo della psicoanalisi*, Torino, Bollati Boringhieri, 1999
- Gennari M., *Storia della Bildung*, Brescia, La Scuola, 1995
- Mariani A. (a cura di), *La relazione educativa. Prospettive contemporanee*, Roma, Carocci, 2021
- Marrou H. I., *Storia dell'educazione nell'antichità*, Roma, Studium, 1950
- Morin E., *La testa ben fatta*, Milano, Cortina, 2000
- Morin E., *Insegnare a vivere*, Milano, Cortina, 2015
- Mortari L., *Aver cura di sé*, Milano, Bruno Mondadori, 2009
- Roveda G., *Educazione e psicoanalisi*, Milano, Vita e Pensiero, 2002

Fostering Musical Education through COIL Methodology: A Higher Education Journey¹

DAVIDE CAPPERUCCI

Associato di Pedagogia sperimentale – Università degli Studi di Firenze

Corresponding author: davide.capperucci@unifi.it

ROSSELLA CERTINI

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

MATTEO MAIENZA

Dottore di ricerca – Università degli Studi di Firenze

LAURA MONDÉJAR MUÑOZ

Docente di Music Education – Università di Siviglia

ALEJANDRO SORIA VÍLCHEZ

Docente di Educazione – Università di Siviglia

Abstract. This study focuses on a design proposal for the teaching of musical and artistic subjects in Primary Education teacher training through the COIL (Collaborative Online International Learning) methodology. Firstly, a description of the theoretical basis and the educational context of the proposal is given, followed by a presentation of the application of the project, the tools and materials used. Then, the implementation of this proposal with the students is presented, as well as other questions that emerged during the design process. Finally, the results obtained after its implementation and reflected in the evaluation survey of the participating students are shared. The objective is to enrich the data on the benefits of the application of this methodology at university level.

Keywords. COIL - Higher Education - Education Degree - Music education - Teacher training

1. Introduction

Collaborative Online International Learning (COIL) is considered a new paradigm for teaching and learning aimed at promoting the development of intercultural competence in virtual learning environments through the use of innovative internet-based tools and

¹ Although this article is the result of collective work, on the level of scientific responsibility Davide Capperucci wrote section 4; Rossella Certini wrote section 2; Matteo Maienza, Laura Mondéjar Muñoz and Alejandro Soria Vílchez wrote sections 1, 3, 5 and 6.

pedagogies. The increasing focus on the use of information and communication technologies (ICT) led, during the 1990s and 2000s, to the introduction of the concept of 'virtual mobility' which has become a growing trend in collaboration between higher education institutions to respond to the limitations caused by the COVID-19 pandemic.

In this sense, the importance of internationalization lies in the possibility of learning more about people from different countries, understanding their culture, and engaging in a multilingual process that can lead students to a relativistic approach to understanding truth. Virtual exchanges can also be considered preparation and/or extension of physical exchanges, which can be expanded by fueling a possible new demand for youth mobility for learning and the use of ICT. They are ultimately a particularly valuable resource for opening up to new contacts and preparing for a stay abroad, creating conditions for future physical mobility by facilitating friendships, contacts, and social networking (European Commission Green Paper, 2009).

The need to promote an international dimension of higher education by leveraging the potential of ICT derives from the need to ensure the same rights to students who, for various reasons, cannot or do not want to go abroad, first and foremost students with reduced mobility. Various higher education institutions, such as the State University of New York (SUNY), emphasize the potential of COIL as an integral part of the internationalization of university curricula, as it allows for a collaborative exercise between faculty and students, utilizes the international potential of technology, and integrates learning processes.

De Wit (2018) summarizes the potential of COIL in four dimensions:

- It provides an opportunity for all students who wish to do so to have an international learning experience without having to travel abroad for a semester or more.
- It provides an opportunity for students and teachers to remove spatial and temporal barriers and work closely together, an opportunity that in many cases is lost in traditional education.
- It focuses attention on the specific ways in which a specific discipline is taught and learned.
- It promotes inter-institutional collaboration and cooperation, as well as the creation of informal online learning and collaboration environments, such as virtual platforms.

Therefore, this project aims to offer students an international learning experience aimed at improving their language and cultural understanding and skills; developing students' digital skills, such as using online platforms and virtual communication tools; providing problem and project-based learning opportunities, where students collaborate to solve real problems and apply the knowledge and skills acquired in their course of study; promoting the development of soft skills such as intercultural communication, teamwork, and conflict resolution; fostering inter-institutional cooperation and the creation of long-term collaboration networks between universities and students from different parts of the world.

In this sense, the benefits for teachers include the opportunity to develop new teaching methodologies based on the use of innovative technologies and online tools, with the possibility of gaining new perspectives and knowledge on specific disciplines, through access to an international network of teachers with whom to collaborate and increase leadership and project management skills, as well as cultural awareness and intercultural understanding.

2. Literature review

Several international experiences highlight international collaboration between higher education institutions. Authors such as De Klerk & Palmer (2022) conducted a study linking Strategic Disability Policies for the Education System in higher education institutions. The authors argue that the use of COIL methodology ensures inclusive education for students with various disabilities. On the other hand, Vahed (2022), designed a project with students from international universities aimed at finding a solution to material waste in dental laboratories. Other authors, such as Hackett et al. (2023), examined the intercultural competence that arises from the implementation of the COIL methodology. In a similar vein, Wimpenny et al. (2022), analysed digital inclusion and equity in Higher Education between countries in the Global South and the North. Similarly, de la Garza & Maher (2022), offer insight into how online collaborative learning can offer an effective way to decolonise teaching approaches in film studies between countries in Latin America. In relation to intercultural approaches Asojo et al. (2019) propose to foster intercultural competence among students from different countries, with an emphasis on problem solving corresponding to specific socio-cultural contexts.

Similarly, in order to promote issues related to learning and culture in other countries, Naicker et al. (2022), analyse the challenges faced by students when working under methodologies that require international collaborative learning. However, although the results show positive aspects, the authors state that the main barriers faced by students lie in technological aspects, language and relationships with international peers. Likewise, Ramírez & Bustos-Aguirre (2022) observed how teachers had implemented experiences under the COIL methodology and what kind of intercultural competences, and technological skills, students had acquired. On the other hand, Simone (2020) identifies what kind of technological difficulties students encounter when working with online collaborative methodologies.

3. Objectives

The development of the proposed proposal is based on a series of objectives which, in a procedural manner, allow for the adequate implementation of the project. Thus, these are framed according to a principle of progression, broken down as follows:

- To compile previous experiences of activities which, based on the COIL methodology, offer the teaching team an overview of international university collaboration.
- To design an inter-university project that favours the learning of contents linked to artistic and musical education in related subjects of the curriculum for the training of teachers in Higher Education.
- To promote a comprehensive training of the students participating in the experience through digital competence and linguistic interaction skills.
- To encourage self-criticism, sociability and oral expression of students of the Bachelor's Degrees in Education through the design and elaboration of a final project associated with artistic education subjects.
- To evaluate the projects presented in order to offer students a useful report adapted to different aspects of competence.

4. Methodology

As stated above, the proposal is structured around two educational institutions, so that its markedly international nature requires a programme in line with this issue, giving priority to the principles of progression, adaptation and flexibility. The teaching methodology used is based on two basic pillars. Firstly, the expository class as a training resource and carried out by the three participating teachers. Secondly, the supervision of the project resulting from the theoretical training given together with an evaluation that reflects the degree of achievement of the general and specific competences, which reflect the success of this proposal as a training model for university education students.

4.1 Participants and Institutions

The characteristics of the participants in this project are described below, as well as other issues of a didactic nature that determine the programming of the sessions that comprise it. For this reason, the contexts of both groups of participating pupils are defined, as well as the gestation of the proposal by the teachers who direct it.

4.1.1 Collaborative Online International Learning for University students of Italy and Spain

The assimilation and practice of the educational foundations of education is the basis of the studies taken by the participating students. In this formative context of university education, the starting point is a subject on music, with similar contents, similar timing in the semester and framed within the syllabus of the university degree. On the one hand, in the case of Spain, the degree that the participating students take is called Primary Education Degree and, more specifically, major in *Music Education*. On the other hand, the students at the University of Florence are trained as teachers at the *Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia* (FORLILPSI) and the subject in which the proposal is framed is called *Teorie e Metodi di Progettazione e Valutazione Scolastica con Laboratorio di Progettazione Scolastica*.

4.1.2 Partnership between CEU-Sevilla and Florence University

The agreement promoting this proposal arises from a previous teaching collaboration between both institutions, CEU Cardenal Spínola (Spain) and the University of Florence (Italy), which was developed thanks to a teaching staff mobility grant for teaching purposes, favouring the connection of the participating teaching staff and projecting future teaching cooperation. For this reason, it has been relevant to know the sociological and educational context of the participants in order to adapt the didactic aims of the proposal, as well as to adjust the time requirements of the participating students in terms of subject matter and maturity.

4.2 Instruments

An ad hoc questionnaire was designed for data collection. The aim of this instrument was to analyse the student's perception of the use of COIL methodology. The questionnaire consists of 23 questions - see table 1 - combining questions on a 5-point Likert-type scale and open-ended questions. This instrument has been created based on other models that have been implemented in similar experiences (Carretero et al., 2017; Liu & Shirley, 2021; Portalla & Chen, 2010). On the other hand, the questions in the questionnaire are structured in three categories: Before starting COIL project (questions 1-4); During COIL project (questions 5-11) and After COIL project (questions 12-23).

Before starting COIL project

The questions in this category are aimed at finding out about the students' previous background in terms of use, communication, collaboration and knowledge of the English language, as well as previous experiences and interests in participating in international projects.

During COIL project

The questions in this category are related to the learner's perception of group and individual communication, as well as the development of skills and abilities, problem solving and effectiveness in collaborative work.

After COIL project

The questions in this section are designed to capture how participation in the COIL project has improved students' social, communicative and collaborative skills, as well as the strengths and weaknesses of the project (see Table 1).

Before starting COIL project
<ol style="list-style-type: none"> 1. Before the course I was concerned with my ability to communicate in English. 2. Before the course I was concerned with my ability to collaborate with students from another country in a classroom setting. 3. Before the course I was looking forward to the opportunity of interacting virtually with students from another country. 4. Before the course would you have been interested in being an exchange student and studying a semester abroad?
During COIL project
<ol style="list-style-type: none"> 5. I actively exchanged my ideas with group members. 6. I felt part of a learning community in my group. 7. I was able to develop problem solving skills through peer collaboration. 8. I was able to develop new skills and knowledge from other members in my group. 9. Collaborative learning in my group was effective. 10. Overall, I am satisfied with my collaborative learning experience in this course. 11. Collaborative learning in my group was time consuming.
After COIL project
<ol style="list-style-type: none"> 12. To what extent did the course provide you with meaningful opportunity for discussions with students from other countries? 13. To what extent did the course provide you with meaningful opportunity to collaborate on a project/assignment with students from other countries 14. To what extent did the course provide you with meaningful opportunity to develop virtual social relationships with students from other countries 15. To what extent did the course help increase your self confidence to participate in international programs? 16. To what extent would you be willing to take another course that connects you with students from other countries? 17. After this course, to what extent would you be interested in being an exchange student and studying a semester abroad? 18. To what extent would you be willing to participate in another international program or project? 19. To what extent do you feel that this international learning experience contributed or enriched the academic learning of the subject matter of your course? 20. What did you like most about the course? 21. How do you feel that this course contributed to your feelings towards participating in international programs and projects? 22. Any recommendations or comments on how the course could best promote international relations and ties? 23. Would you participate in another COIL project in the future?

Table 1. Questionnaire on the student's perception of the use of COIL methodology

4.3 Project development phases

The didactic experience has been developed in four phases, structured according to the following actions:

- Phase 1: Contact between institutions and professors
- Phase 2: Literature Review
- Phase 3: Educational Programming
- Phase 4: Implementation

Figure 1 shows an overview of the chronogram with the different phases of development of the entire didactic experience, from its internal organisation to its implementation in the classroom.

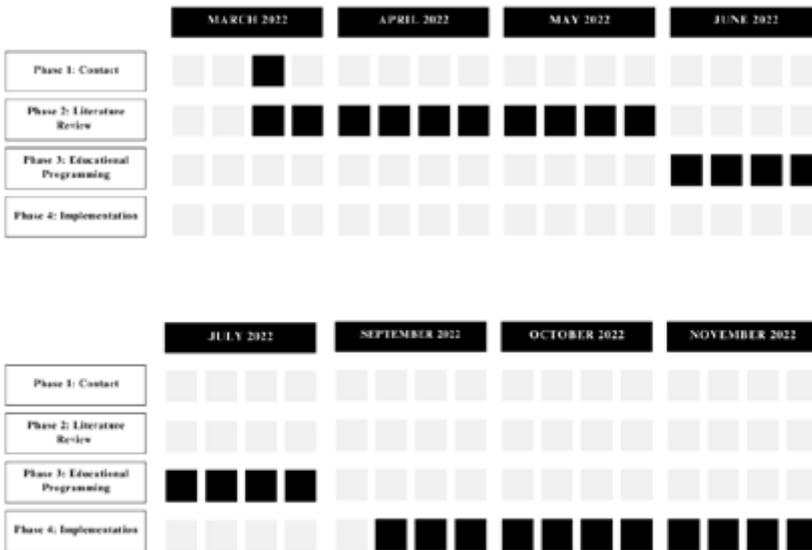


Figure 1. Chronogram

Figure 1. Chronogram

Phase 1: Contact between institutions and professors

The first step in implementing a didactic proposal based on the COIL methodology is to establish contact with educational institutions in foreign universities interested in participating.

Phase 2: Literature review

During this phase, a review of COIL experiences that had previously been carried out in other educational institutions. In this way, the documentation compiled would serve as support both at the internal organisational level, on the part of the teaching staff, and at the didactic level, with a view to student training.

Phase 3: Educational Programming

This phase requires special preparation and care, as it establishes the didactic sequencing, as well as the thematic areas or projects to be worked on with the students. For this reason, it is important for teachers to reach a consensual decision, always bearing in mind the academic profile of the students, the contents of the subjects and the objectives to be achieved. The didactic material designed during this phase is as follows: COIL report, group follow-up, self-assessment and academic timetable, all grouped under a single document in student guide format.

Phase 4: Implementation

The next phase is the implementation of the whole project with the students. A work schedule (see table 2) was established and provided to the students in the first session, as well as all the documents that would need to be addressed.

4.4 Procedure and structure of the sessions

Sessions are developed according to different teaching methodologies, which include the presentation of the project by the teachers, theoretical presentations, supervision and monitoring of the students' projects, their evaluation and grading.

4.4.1 Initial sessions

During the first sessions, the students were given instruction on the COIL methodology, as well as the general development of the project. All the documentation necessary to carry out the didactic experience was distributed and all the doubts arising from the proposal were resolved. On the other hand, the working groups were also organised. Two issues were also taken into account when establishing the groups: the first was to ensure that the groups had an equal number of Italian and Spanish students. The second issue was to ensure that within each group of students from both institutions there was a balanced level of English language proficiency.

4.4.2 Theory class sessions

The sessions taught by the teachers were done through mirror classes, a strategy that allows opening the barriers of the traditional classroom through technological tools, 'bringing the outside world closer from anywhere in the academic spheres' (Yangali et

al., 2021, p. 5). In each of the established sessions, the teacher gave a lesson oriented to the work to be developed by the students in their final project. The three topics chosen by the teachers were as follows:

Didactic designing of materials to work on artistic contents.
This topic will attend to create resources destined to Primary Education students framed through Arts like Music, Fine Arts or another kind of artistic expression.

Design of didactic sessions to work on inclusion through music.

The aim of this topic is to develop several practical sessions where music is used as a vehicle to work on inclusion or some kind of specific educational needs, for example, children with hearing loss or visual disability.

Design proposals to work on artistic contents at a distance.

As the main proposal —option A—, this topic will attend to create resources destined to Primary Education students framed through Arts like Music, Fine Arts, Dancing or another kind of expression. The difference is that University students will design resources to implement through an online or virtual methodology with their Primary Education students.

Once the three sessions had been given by each teacher. The groups of students chose one of the three topics proposed to design their own didactic proposal as a final project. In addition, this didactic design had to be presented and justified in the last work session, which was destined for the presentation of each project.

4.4.3 Autonomous work sessions and presentation of projects

A number of working sessions were scheduled to encourage student autonomy. Although the official timetable indicated two sessions, students were free to meet with their international group according to their needs and personal availability.

To close this didactic experience, the last session was devoted to the presentation of the proposals designed by the students. In addition, they had fifteen minutes for presentations. Once they had finished, the teachers made contributions on the students' presentations.

4.5 Working tools used

During the development of this project, it was decided that the Google Classroom platform was the most appropriate tool to establish a communication channel between teacher-student, as well as the most effective way to deliver the mirror sessions. One of the reasons we opted for this learning environment is that the service is free of charge, as well as the ease of use when sharing files, creating meetings and communicating with students - see figure 2.

The mirror classes were delivered via the Google Meet videoconferencing service. Each teacher gave a two-hour session - see table 2 - linked to their area of knowledge, which also served as a theoretical basis for the projects that the students had to present. In relation to the form of communication between students from both countries. It was decided to leave freedom in the way the students met in the autonomous work sessions.



Figure 2. Overview of the Google Classroom platform. Source: screenshot

Weeks	Work session schedule	Session Type	Tasks
1	12/09 We explain the project to Spa and It students. Ask who wants to participate.	Face to face	Each professor (SPAIN/ITALY) informs their students about the COIL project
2	19/09 <u>Establishing</u> the groups (SP/IT) by the teachers.	Face to face	Organizing and mixing Italians and Spanish students. During the week Students must be enrolled in the google classroom.
3	26/09 Professor 1 + Students (SP/IT) During the week: Sept. 27th 3pm	Online	Content: <i>Option B: Design of music lessons to work on inclusion</i>
4	10/10 Professor 2 + Students (SP/IT) During the week. Oct. 11th 3pm	Online	Content: <i>Option A: Didactic designing of materials to work on artistic contents</i>
5	24/10 Professor 3 + Students (SP/IT) During the week. Oct. 25th 3pm	Online	Content: <i>Option C: Design proposals on artistic contents at a distance.</i>
6	14/11 Students work (SP/IT)	Online	The students work by their own. Weekly professors supervise the student's work
7	21/11 Students work (SP/IT)	Online	The students work by their own. Weekly professors supervise the student's work
8	28/11 Presentations and conclusions. Closing of the project (SP/IT)	Online	Students share and present their final work

Table 2. Work Sessions schedule

4.6 Participants profile

Knowledge of the educational context of the participants is essential in collaborative projects with a diverse educational, geographical and social environment. Moreover, the characteristic of the online format accentuates, if possible, these differences. Thus, the construction of an approach that, taking into account the multidisciplinary characteristics of the participating students, brings together in the same project training aspects of interest for their future teaching profession, has been relevant.

On the one hand, in relation to the Spanish students, the project is offered to six students who are specializing in *Music teaching* at the Primary Education Degree at the University Cardenal Spínola CEU (University of Seville). Thus, this proposal is a training complement to subjects that make up the speciality, such as Instrumental Training and Vocal and Auditory Training. On the other hand, Italian students take the subject *Teorie e Metodi di progettazione e valutazione scolastica*, the contents of which can be framed within the framework of musical and motor expression as a resource for the training of future Primary Education teachers.

5. Didactic resources for the development of the proposal

The proposal is complemented by the development of resources that aim to advise students on the correct development of their project, while they are also aware of how it will be evaluated.

Guideline for students

This document has been designed as a didactic guide for students. When working under a pedagogical approach of this type, it is vital that the student knows at all times what the objectives of the project are, what the tasks or projects to be carried out are and how they will be evaluated. For this reason, the material provided to the student contains all the information related to the COIL project, the thematic lines to be worked on, the objectives to be achieved, the methodology to be followed, the evaluation to be carried out and a list of sources with accessible resources.

Self-monitoring group members

The group self-monitoring tool is a simple and effective system used to track the meeting attendance. It helps the team keep a record of who attends the meetings and who might be absent. By using this tool, team members are encouraged to be accountable and participate actively during meetings. It also allows the team to identify any patterns of attendance and address any issues related to absenteeism. With the group self-monitoring the team can ensure everyone contributes to the collaborative effort, leading to a more successful and cohesive group dynamic.

Intermediate self-assessment rubric

This tool was carefully crafted to serve as a comprehensive instructional aid for students engaging in this innovative pedagogical approach. In order to foster a successful learning experience, it is paramount that students are fully aware of the project's goals, desi-

gnated tasks, and the evaluation criteria. This valuable resource equips students with all the necessary information pertaining to the COIL project, including the thematic areas to be explored, the specific objectives to be attained, the prescribed methodology to be employed, and the detailed assessment process. Furthermore, to facilitate seamless access to relevant materials, the rubric also provides an extensive list of accessible sources and resources, ensuring that students have the essential tools to thrive in their COIL project endeavors.

Memoria of the COIL project

The final memoria holds profound significance as a culminating document for students participating in the COIL project. Designed to serve as a comprehensive reflection of their learning journey, this report plays a central role in documenting the students' experiences, achievements, and insights gained throughout the project. As a didactic guide, the memoria serves to enclose the students' understanding of the project's objectives, the complexity of their undertaken tasks or projects, and the methodologies employed to explore the thematic lines. This report stands as a testament to the collective wisdom, synergistic ideas, and shared learning experiences that have emerged from the collaborative endeavor. Within this collaborative document, each student's unique contributions interweave to create a tapestry of insights and knowledge that surpasses individual capabilities.

Criteria	Level 1	Level 2	Level 3	Level 4
TASK	<i>We are disoriented and/or confused when faced with the assignments</i>	<i>We are sufficiently satisfied with the result of the work done up to now</i>	<i>We are well satisfied with the result of the work done so far</i>	<i>We are fully satisfied with the result of the work done so far</i>
GROUP	<i>There is a complete lack of cooperation in the group until now</i>	<i>Some members are participating little, others are prevaricating</i>	<i>The level of collaboration is overall quite satisfactory</i>	<i>The activity has been carried out with an active and constructive contribution from everyone</i>
TIME	<i>The group is lagging far behind in its work, is scattered and/or or not working at home</i>	<i>Work is progressing, but it is pretty unfocused, sparse, or unproductive</i>	<i>Work is progressing, even if time could be better used</i>	<i>Time is used in the best way possible</i>

Table 3. Intermediate Self-Assessment Rubric

6. Results and conclusions

Significant results are presented below, as well as their interpretation in order to draw conclusions that support the usefulness of this proposal and the set of didactic and social benefits that its application in the university classroom has generated.

Before starting COIL project

In general, before starting the project, the responses indicate that students experienced some fear in communicating and collaborating with international students due to the use of English language skills. However, there was some willingness on the part of the students to seek opportunities to interact with students from other countries, either in their immediate social environments or because they were interested in participating in exchange programmes.

During COIL project

Data on the perception and involvement of the students during the course of the project reveal that more than half of the students were proactive in sharing and expressing ideas. They also reported that they developed new skills that enabled them to provide solutions to problems that arose during the working groups, while feeling supported by other members of the group.

With regard to collaborative learning, the data indicate that there were discrepancies in terms of the degree of effectiveness when working in groups. Despite this, the students were satisfied with the experience of working collaboratively with students from a foreign university.

After COIL project

Generally analysing the responses to the questionnaire, students indicate that participation in the COIL project has been an interesting opportunity to work and discuss with students from other countries. In addition, it has increased the student's self-confidence to participate in similar projects.

On the other hand, the students have expressed the following proposals for improvement with regard to the organisation and structure of the project:

- Greater control over the presence of students during online classes.
- The possibility of holding face-to-face sessions.
- Holding preliminary work sessions so that students from both international institutions could get to know each other better.
- Establish a greater number of group sessions between students and teaching staff in order to resolve doubts or problems arising from the working groups.
- Greater control and monitoring of group work

Finally, it should be noted that participation in international collaborative projects involves a great deal of preparation and time investment on the part of the teaching staff. However, there are many advantages that we have found, such as offering an opportunity to work online with students from foreign universities, the development of language skills, as well as acquiring technological skills that are so important nowadays. On the other hand, it should be noted that students with a lower level of knowledge of the

exchange language may be disadvantaged in terms of their level of performance and motivation, as their skills do not allow them to communicate fluently, and therefore, a greater integration in the group work sessions. Despite this, we believe it is important to offer the student different ways of learning.

References

- Asojo, A. O., Kartoshkina, Y., Jaiyeoba, B., & Amole, D. (2019), *Multicultural Learning and Experiences in Design through Collaborative Online International Learning (COIL) Framework*, "Journal of Teaching and Learning with Technology", 8 (1), 5–16. <https://doi.org/10.14434/jotlt.v8i1.26748>
- Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017), *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*. <https://doi.org/10.2760/38842>
- Commission of the European Communities (2009). *Green Paper. EAC Green Paper Mobility*, Brussels. Available at <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2009:0329:FIN:EN:PDF>
- de Klerk, E. D., & Palmer, J. M. (2022), *Technology inclusion for students living with disabilities through collaborative online learning during and beyond COVID-19*, "Perspectives in Education", 40 (1), 80–95. <https://doi.org/10.18820/2519593X/PIE.V40.I1.5>
- de la Garza, A., & Maher, C. (2022), *Decolonising the film curriculum through South-North collaborative online international learning (COIL) initiatives*, "Film Education Journal", 5(1). <https://doi.org/10.14324/fej.05.1.04>
- de Wit, H. (2018), *Internationalization of Higher Education, Historical Perspective*, "Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions", Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9553-1_222-1
- Hackett, S., Janssen, J., Beach, P., Perreault, M., Beelen, J., & van Tartwijk, J. (2023), *The effectiveness of Collaborative Online International Learning (COIL) on intercultural competence development in higher education*, "International Journal of Educational Technology in Higher Education", 20(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00373-3>
- Liu, Y., & Shirley, T. (2021), *Without crossing a border: Exploring the impact of shifting study abroad online on students' learning and intercultural competence development during the covid-19 pandemic*, "Online Learning Journal", 25 (1), 182–194. <https://doi.org/10.24059/olj.v25i1.2471>
- Naicker, A., Singh, E., & van Genugten, T. (2022), *Collaborative Online International Learning (COIL): Preparedness and experiences of South African students*, "Innovations in Education and Teaching International", 59 (5), 499–510. <https://doi.org/10.1080/14703297.2021.1895867>
- Portalla, T., & Chen, G.-M. (2010), *The Development and Validation of the Intercultural Effectiveness*, "Intercultural Communication Studies", 19 (3), 21–37.
- Ramírez Ramírez, A., & Bustos-Aguirre, M. L. (2022), *Beneficios, inconvenientes y retos de los cursos COIL: las experiencias de los académicos*, "Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)", 34 (2), 328–352. <https://doi.org/10.54674/ess.v34i2.579>
- Simone, B. (2020), *Manejo de emociones negativas en el aprendizaje colaborativo en línea*.

- Enfoque multimodal para resolver dificultades técnicas*, “Pragmalinguística”, 1 (28), 10–27. <https://doi.org/10.25267/Pragmalinguistica.2020.i28.01>
- Vahed, A. (2022), *Factors enabling and constraining students’ collaborative online international learning experiences*, “Learning Environments Research”, 25 (3), 895–915. <https://doi.org/10.1007/s10984-021-09390-x>
- Wimpenny, K., Finardi, K. R., Orsini-Jones, M., & Jacobs, L. (2022), *Knowing, Being, Relating and Expressing Through Third Space Global South-North COIL: Digital Inclusion and Equity in International Higher Education*, “Journal of Studies in International Education”, 26 (2), 279–296. <https://doi.org/10.1177/10283153221094085>
- Yangali Vicente, J. S., Varón Triana, N., & Calla Vásquez, K. (2021), *Clase espejo, una estrategia de internacionalización pedagógica para fortalecer la competencia investigativa en estudiantes de universidades latinoamericanas*, “Zona Próxima”, 35, 3–21. <https://doi.org/10.14482/zp.34.371.1>

Dal digital divide all'inclusione digitale: compiti pedagogici per ridurre le disuguaglianze sociali con le nuove tecnologie

COSIMO DI BARI

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

Corresponding author: cosimo.dibari@unifi.it

Abstract. The spread of digital technologies in the daily lives of subjects has produced various transformations on the cultural, social and pedagogical levels: these transformations are often summarized schematically and risk producing “false myths.” These include the idea that technologies represent, in themselves, useful tools capable of promoting inclusion. The paper reflects on the dangers of exclusion generated by the digital and the pedagogical challenges to be pursued to promote more conscious and more critical uses that can truly promote inclusion on a social level.

Keywords. Digital Inclusion - Media Education - Social Inequalities - Digital Revolution - Sustainability

1. La rivoluzione digitale tra potenzialità e “falsi miti”

L'abbinamento dell'aggettivo “digitale” alla cultura, alla società e persino ad alcune categorie di soggetti è sempre più frequente. Dal 1995, quando Nicholas Negroponte si è proposto di spiegare l'imminente arrivo della cosiddetta “rivoluzione digitale”¹, fino ad oggi la circolazione di questo aggettivo è andata esponenzialmente aumentando e, al tempo stesso, le tecnologie che si servono, appunto, del “digitale” per trasmettere contenuti sono presenti in modo sempre più capillare nella vita dei soggetti.

Ripartire proprio dalla definizione di Negroponte può consentire di superare un equivoco: l'aggettivo digitale non fa riferimento semplicemente a strumenti che, per essere utilizzati, richiedono le dita. L'etimologia rimanda proprio al latino *ditus*, tuttavia il riferimento alle dita è dovuto al fatto che esse sono state nella storia dell'umanità il primo strumento di calcolo: quando si fa riferimento al digitale, pertanto, si sottolinea come agli atomi (che caratterizzano la realtà analogica) si siano sostituiti i “bit”, che sono l'unità minima dei sistemi informatici di calcolo basata su un codice binario. Negli anni '90, quando Negroponte parla dell'inaugurazione di autostrade dell'informazione che avrebbero rivoluzionato i modi di comunicare e perfino di pensare dei soggetti, nell'opinione comune non era ancora chiara la portata delle trasformazioni in atto, che hanno poi rivoluzionato (e stanno ancora rivoluzionando) non solo i modi di comunicare, ma anche le professionalità, le relazioni interpersonali e ogni altro aspetto della vita quotidiana.

¹ N. Negroponte, *Essere digitali*, Milano, Sperling, 1995.

La sociologia della comunicazione ha ben evidenziato nel corso degli ultimi anni quali siano le caratteristiche principali di questa rivoluzione. Una significativa trasformazione messa in luce da Jan Van Dijk consiste nel passaggio da modelli comunicativi basati sull'allocazione (con la distribuzione simultanea di informazioni a un pubblico di unità locali da parte di un centro) ad altri basati sulla consultazione, sulla registrazione e sulla conversazione. In particolare, la consultazione consente la selezione di informazioni da parte di unità locali che decidono rispetto ad argomenti, tempi e velocità dell'informazione; la registrazione consente la raccolta di informazioni da parte di un centro che determina il soggetto, il tempo e la velocità di informazioni inviate a un certo numero di unità locali; la conversazione determina i cambiamenti più incisivi, perché consiste in uno scambio di informazioni tra due o più unità locali che si rivolgono a un medium condiviso e determinano esse stesse il soggetto, il tempo e la velocità dell'informazione e della comunicazione². Proprio grazie alla conversazione la circolazione delle informazioni e la trasmissione delle conoscenze avvengono sempre più in modo orizzontale anziché verticale, favorendo, almeno potenzialmente, un'ampia partecipazione di tutti i soggetti³.

Accanto al punto di vista di Van Dijk, è significativo quello promosso da Henry Jenkins, il quale individua come caratteristica principale della digitalizzazione la "convergenza"⁴. Citando Ithiel de Sola Pool e la sua definizione di "tecnologie di libertà"⁵, Jenkins sottolinea come attraverso la convergenza si vadano confondendo i confini tra i media, permettendo a un contenuto di viaggiare attraverso diversi canali e di assumere molte forme diverse in base allo strumento che lo veicola: le conseguenze non riguardano soltanto la "multimedialità", ma anche la crescente possibilità di intertestualità, così come la circolazione di un numero crescente di contenuti, prodotti da tutti i cittadini e non più soltanto da pochi. Il processo della convergenza produce una profonda trasformazione all'interno della cultura popolare che viene ad essere sempre meno caratterizzata dai media tradizionali e ospita sfumature e voci diverse: in questo scenario diventa un compito fondamentale quello di far sì che i processi comunicativi veicolati dal digitale consentano ai soggetti di partecipare concretamente alle decisioni che riguardano la vita pubblica⁶.

Contestualmente alla consapevolezza sulle possibilità offerte dal digitale, hanno iniziato a circolare anche numerose credenze. Tra queste, si può pensare ad esempio all'etichetta "nativi digitali" che, coniata da Marc Prensky nel 2001 in contrapposizione ai cosiddetti "immigrati digitali", sottolineava come i ragazzi nati in un'epoca contrassegnata dalla presenza nelle abitazioni delle nuove tecnologie della comunicazione (l'autore, in riferimento al contesto statunitense, indica i nati a metà degli anni '80 come i protagonisti di questa rivoluzione) sviluppasse in modo innato competenze per utilizzarle; con un approccio deterministico, il giornalista statunitense riteneva anche che le strutture neuronali dei soggetti finissero per trasformarsi proprio per effetto delle nuove tecnologie⁷. Per quanto lo stesso Prensky abbia successivamente rivisto le sue posizioni

² J. Van Dijk, *Sociologia dei nuovi media*, Bologna, Il Mulino, 2002.

³ G. Roncaglia, *L'età della frammentazione*, Roma-Bari, Laterza, 2018.

⁴ H. Jenkins, *Cultura convergente*, Milano, Apogeo, 2007.

⁵ I. de S. Pool, *Tecnologie di libertà*, Torino, Utet, 1995.

⁶ H. Jenkins, *Cultura convergente*, cit.

⁷ M. Prensky, *Digital natives, digital immigrants*, "On the Horizon", 2001.

(anche se solo a dieci anni dalla sua precedente pubblicazione⁸), la circolazione dell'etichetta "nativi digitali" nell'ambito giornalistico e in quello pedagogico è stata molto significativa, tanto da portare spesso il dibattito in termini generazionali. La "generazione Z", diversamente dalla generazione Y, possiederebbe caratteristiche di padronanza delle tecnologie digitali, che la renderebbero più attiva, più propositiva e più flessibile per affrontare le trasformazioni in atto⁹.

Occorre innanzitutto chiarire che dal punto di vista delle neuroscienze non ci sono evidenze che portino a sostenere come il cervello delle giovani generazioni sia cambiato per effetto delle nuove tecnologie¹⁰. Al tempo stesso, vari studi che si sono soffermati sulle competenze digitali hanno evidenziato come, in realtà, quella che i giovani sviluppano molto precocemente non corrisponda a una reale "competenza", ma si tratti piuttosto di una confidenza, che necessita di essere arricchita proprio grazie alla scuola e alla mediazione adulta, viste le difficoltà che molti ragazzi incontrano tanto sul piano cognitivo ed etico, ma anche su quello prettamente tecnologico¹¹. Una terza criticità dell'etichetta "nativi digitali" che merita una riflessione si lega strettamente ai temi di questo contributo, in quanto riguarda il rischio di considerare ogni soggetto nato in una determinata epoca capace di utilizzare gli schermi: così come ci possono essere adulti che devono confrontarsi costantemente col digitale per motivi professionali, sviluppandone un'approfondita conoscenza, ci possono essere, in vari contesti geografici, sociali e culturali, bambine e bambini che non hanno avuto occasioni per sperimentare le tecnologie; al tempo stesso, da varie prospettive disciplinari (psicologia, sociologia e pedagogia stessa) viene più volte sottolineato quanto l'accompagnamento dell'adulto risulti determinante per la promozione di un uso consapevole e critico da parte dell'infanzia e dell'adolescenza¹².

Accanto a quella dei "nativi digitali" si sono spesso diffuse "tecnomitologie", che portano il dibattito pubblico e anche la stessa ricerca scientifica ad assumere prospettive che Eco definirebbe "apocalittiche" o "integrate"¹³ o che partono da visioni deterministiche: è il caso, ad esempio, delle credenze che assegnano al digitale una natura democratizzante o inclusiva, ma anche di punti di vista che portano ad immaginare le trasformazioni in atto come se corrispondessero all'avverarsi di profezie distopiche.

Senza scivolare queste credenze come quelle citate, si può sostenere che il digitale abbia portato pienamente a compimento quella che, già dagli anni '70, era stata definita "condizione postmoderna"¹⁴; per effetto delle nuove tecnologie della comunicazione la legittimazione del sapere rischia finire sotto scacco, il rapporto tra scienza e politica si fa sempre più complesso e la frammentazione diventa la cifra per interpretare il quotidiano. Non è un caso che, fin da Lyotard, si sia identificata la pedagogia come una chiave interpretativa per "abitare il disincanto", per stare in una condizione postmoderna in modo

⁸ M. Prensky, *La mente aumentata*, Trento, Erickson, 2012.

⁹ P. Bignardi, E. Marta, S. Alfieri, *Generazione Z*, Milano, Vita e Pensiero, 2018.

¹⁰ P. C. Rivoltella, *Neurodidattica*, Milano, Raffaello Cortina, 2012.

¹¹ M. Ranieri, A. Calvani, *Valutare la competenza digitale*, Trento, Erickson, 2011; G. Riva, *Nativi digitali*, Bologna, Il Mulino, 2019.

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

¹³ U. Eco, *Apocalittici e integrati*, Milano, Bompiani, 1964.

¹⁴ J.-F. Lyotard, *La condizione postmoderna*, Milano, Feltrinelli, 1981; Z. Bauman, *Modernità liquida*, Roma-Bari, Laterza, 2002.

attivo, libero, responsabile, critico e creativo¹⁵. Si rende infatti ancora più necessario occuparsi non soltanto degli aspetti istruttivi, ma anche di quelli educativi e, nello specifico di quelli formativi. Che aspirano ai valori della *Bildung*¹⁶, per dotare il soggetto degli strumenti per orientarsi anche di fronte alla complessità degli scenari contemporanei.

2. Digitale ed esclusione

Il già citato Jenkins sottolinea che la diffusione delle comunità digitali è spesso diventata una nuova sorgente di privilegio e disuguaglianza: “partecipare può essere una questione di scelta per chi ha le risorse necessarie, ma [...] dobbiamo preoccuparci che queste tecnologie elettroniche rendano invisibile chiunque invece non è in grado di partecipare”¹⁷.

Già a metà del XIX secolo, nell’opinione pubblica si diffuse l’idea che la diffusione del telegrafo avrebbe contrastato l’inciviltà e avrebbe colmato i divari culturali, quando in realtà, pur quanto sia aumentata la circolazione di messaggi, le disparità si sono mantenute e, in alcuni casi, perfino ampliate¹⁸.

Prima di considerare la tecnologia, e nello specifico il digitale, come uno strumento di inclusione può essere utile riflettere sulle frequenti situazioni nelle quali esso si pone come vettore di esclusione. Durante gli anni ’90 in ambito statunitense inizia a circolare l’espressione “*digital divide*” proprio per fare riferimento alla disparità nella possibilità di accesso a servizi telematici, sottolineando come essa si manifesti a livello locale, nazionale e globale e come sia necessario garantire l’accesso e la connessione al digitale per rendere la società realmente democratica¹⁹. Già nel suo testo del 1999 (tradotto in Italia nel 2002) Jan Van Dijk aveva identificato quattro “barriere” che impedivano ai soggetti di usare i nuovi media: 1) il timore di coloro che vorrebbero utilizzarli ma li ritengono “troppo difficili” da usare; 2) l’impossibilità di accesso a computer e rete; 3) la mancanza di facilità nell’uso e stili di uso non attraenti; 4) la mancanza di opportunità di uso significative²⁰. In questo paragrafo si rifletterà su alcune forme di esclusione in riferimento a come, a partire dagli anni ’90, il digitale si è diffuso su scala planetaria. Lo stesso Van Dijk è tornato sull’argomento nel 2020²¹, sottolineando come, a fronte della riduzione delle difficoltà di accesso, si siano gradualmente diffusi altri due livelli di “*digital divide*”, il primo dovuto alle tipologie di utilizzo e alle competenze e il secondo relativo alle conseguenze di queste esclusioni, che generano nuove forme di discriminazione. L’elenco riportato di seguito di “fronti” attuali del *digital divide* non ha la pretesa di essere esaustivo, considerando piuttosto la riflessione sulle forme di esclusione prodotte dal digitale come un compito costantemente aperto, affinché i soggetti siano in grado di vigilare sulle situazioni in cui si rischia di non considerare adeguatamente le differenze e di produrre forme di discriminazione, di esclusione e di emarginazione.

¹⁵ F. Cambi, *Abitaee il disincanto*, Torino, UTET, 2006.

¹⁶ M. Gennari, *Storia della Bildung*, Brescia, La Scuola, 1995.

¹⁷ H. Jenkins, *Cultura convergente*, cit., p. 324.

¹⁸ J. W. Carey, *Communication as Culture*, New York, Routledge, 1992.

¹⁹ B. M. Compaine (ed.), *The digital divide*, Cambridge, London, 2001.

²⁰ J. Van Dijk, *Sociologia dei nuovi media*, Bologna, Il Mulino, 2003.

²¹ J. Van Dijk, *The Digital Divide*, Cambridge, London, 2020.

Una prima forma di esclusione è “geografica”: si tratta di una delle forme di esclusione digitale più diffusa, che probabilmente ciascuno avrà sperimentato nelle situazioni in cui il segnale telefonico non era adeguato e, a fronte dell’esigenza (ormai pressoché costante) di comunicare con gli altri, è stata avvertita una condizione di isolamento. Se, salvo malfunzionamenti, nelle aree urbane (tanto dei paesi più sviluppati quanto di quelli in via di sviluppo) le possibilità di connessione sono in costante aumento, rimangono ampie zone del pianeta nelle quali è impossibile comunicare attraverso il digitale. Pensare ai nuovi strumenti comunicativi come forme di comunicazione democratica che mettono tutti nelle condizioni di partecipare attivamente significa sempre dimenticare coloro che non possono avervi accesso. Un esempio pratico significativo può essere rappresentato dall’esclusione che hanno vissuto coloro i quali, durante il periodo di *lockdown* della pandemia, vivendo in una zona non servita da “banda larga” hanno avuto difficoltà nei collegamenti sincroni, perdendo così l’occasione di partecipare attivamente a situazioni istruttive, educative o formative. Per quanto negli ultimi anni la disponibilità di tecnologia sia aumentata, permangono contesti geografici in cui non è possibile l’accesso²². In questo caso, il compito di ridurre le forme di esclusione è prima di tutto infrastrutturale, affinché tutti siano messi nelle condizioni di poter accedere e partecipare.

Una seconda forma di esclusione digitale, anch’essa frequente, è di natura sociale. Anche nei contesti in cui le possibilità di connessione sarebbero concrete, ci sono soggetti che non possono permettersi di utilizzare gli strumenti per situazioni di povertà economica. In questo caso, la discriminazione è ancora più significativa, perché si finisce per negare l’accesso alla cultura e alla partecipazione alla vita collettiva soggetti che già, per altri motivi, rischiano di non essere adeguatamente inclusi nel tessuto sociale. Per quanto i costi, tanto delle connessioni quanto degli strumenti, si siano ridotti negli ultimi decenni (a fronte comunque dell’offerta di prodotti anche molto costosi, con una rincorsa all’ultimo modello), pensare al digitale come uno strumento di natura inclusiva è un rischio se la società non si adopera per garantire a tutti i soggetti di farvi accesso: specialmente nelle aree più povere (e nei quartieri in cui il rischio di non potersi permettere strumenti e connessioni adeguate), è auspicabile che siano predisposti contesti in cui poter far accesso, favorendo la partecipazione a progetti di biblioteche ed enti che permettano a tutti (dai giovani, fino ai soggetti della terza età) di partecipare. Come nota Danah Boyd nella sua approfondita analisi sulla vita degli adolescenti in rete, “la mera esistenza di una tecnologia di per sé non risolve magicamente i problemi culturali. In realtà, in genere, la loro costruzione rafforza divisioni sociali già esistenti”²³.

Un terzo focus che può risultare utile riguarda la dimensione biologica e in particolare le differenze in termini di disabilità. Per quanto la tecnologia venga spesso considerata un veicolo di inclusione, si può sottolineare come talvolta il digitale innalzi barriere significative senza che la società si interroghi adeguatamente su come promuovere l’accesso e la partecipazione di tutti. Quelle stesse barriere architettoniche che continuano ad essere frequentemente presenti negli edifici italiani si ritrovano metaforicamente anche nei contesti digitali. Si pensi, ad esempio, alla didattica universitaria durante il periodo della pandemia: molte delle piattaforme utilizzate per la DAD non erano dotate

²² Censis, *17° Rapporto Censis sulla comunicazione. I media dopo la pandemia*, 6 ottobre 2021.

²³ D. Boyd, *It’s complicated*, Roma, Castelvecchi, 2014, p. 192.

di sottotitoli per le studentesse e gli studenti sordi e le stesse linee guida di molti Atenei, quando la didattica era mista, obbligavano il docente ad usare la mascherina, rendendo pertanto impossibile per gli studenti sordi partecipare alle lezioni. Se è in aumento la progettazione di contenuti digitali che siano in grado di aiutare i soggetti a partire dalle proprie differenze biologiche²⁴, spesso è assente una logica inclusiva nella progettazione di tutti i contenuti, tanto da erigere barriere di accesso.

Uno dei fronti più insidiosi per la capacità di generare esclusione riguarda le differenze generazionali: se, come si è visto, sono da evitare generalizzazioni nella distinzione tra “nativi” e “immigrati” digitali, al tempo stesso è innegabile la presenza di un’ampia porzione della popolazione che per motivi anagrafici ancora oggi incontra difficoltà ad avere accesso al digitale, pur avendone la disponibilità a livello geografico, economico e sociale. Negli interventi di digitalizzazione dei servizi amministrativi al cittadino c’è frequentemente il rischio di creare forme di esclusione che rendono complesso per gli anziani (o comunque quei soggetti che ancora non padroneggiano gli strumenti) usufruire di diritti²⁵. Anche di fronte a una larga diffusione di accesso ai *social network* da parte di soggetti adulti e nella terza età, si può notare come spesso nell’utilizzo di questi strumenti manchi un’adeguata consapevolezza, che alimenta, ad esempio, una incapacità di riconoscere *fake news* o una propensione all’*hate speech*²⁶.

Un’altra potenziale forma di esclusione che riguarda il digitale è sul piano politico: se già con la televisione in alcuni casi si era pensato ai media come strumenti democratizzanti che potessero consegnare a tutto il popolo la possibilità di esprimersi e di prendere posizione, è stato attraverso il Web e in particolare i *social network* che su scala planetaria si sono spesso diffusi movimenti che si sono proposti come modelli democratizzanti²⁷: parlando di *e-democracy* è stato spesso sottolineato come tutte le scelte fossero prese dalla “base” anziché imposte dall’alto e come si fosse messo finalmente il cittadino nelle condizioni di scegliere in prima persona quali decisioni politiche intraprendere. Le analisi politiche svolte a riguardo, evidenziano come in realtà vi sia anche in questo caso una significativa forma di esclusione, vista la partecipazione minima in rapporto alla popolazione complessiva e, dunque, è tangibile il rischio di considerare la partecipazione di pochi come il volere di tutti²⁸.

Anche sul piano psicologico i rischi di esclusione sono spesso significativi. Manfred Spitzer, dopo aver dedicato le sue ricerche all’impoverimento che il digitale può causare sul piano cognitivo²⁹, si è soffermato sul concetto di “solitudine digitale”, offrendo significativi spunti anche a riguardo. Il digitale può produrre forme di isolamento e, anche se offre la sensazione di poter mantenere costantemente contatti con gli altri, in realtà non offre quegli stimoli che la compresenza nello stesso spazio può offrire a due o più comunicanti. L’autore mette in relazione l’esposizione agli schermi con disturbi alimentari, ma anche con forme di isolamento e di depressione, sottolineando in generale come i media

²⁴ L. Ferlino, S. Manca, *I social network come strumenti di inclusione sociale per le persone con disabilità*, “TD Tecnologie didattiche”, 24 (2), 2016.

²⁵ C. Simone, *Invecchiare on-line*, Milano, Vita & Pensiero, 2007.

²⁶ S. Pasta, *Razzismi 2.0*, Brescia, Scholé, 2018.

²⁷ S. Vilella, *E-democracy*, Bologna, Pendragon, 2020.

²⁸ F. Chiusi, *Critica della democrazia digitale*, Torino; Codice, 2014.

²⁹ M. Spitzer, *Demenza digitale*, Milano, Corbaccio, 2013.

digitali abbiano potenzialmente effetti nocivi sul comportamento sociale, perché sostituiscono i contatti reali con contatti virtuali³⁰. Come nota lo stesso Spitzer, “la vita digitalizzata nuoce non solo alla nostra istruzione, ma anche alla nostra convivenza sociale: i contatti umani mantenuti attraverso altoparlanti e schermi [...] non possono sostituire il contatto reale con le persone, perché vi rimangono escluse tutte le esperienze sensoriali dirette”³¹. Oltre alle riflessioni di Spitzer, si può anche far riferimento alla diffusione di modelli incarnati da blogger, sportivi, influencer e altre figure in grado di attirare l'attenzione, le quali attraverso i *social network* tendono a standardizzare le identità (specialmente degli adolescenti) in modo ancor più significativo di quanto non facesse già la televisione. Per quanto i modelli diventino sempre più variegati, la tendenza a ricercare personaggi, pagine e in generale contenuti pertinenti ai propri gusti, abbinata alla potenza degli algoritmi (che scelgono per noi sulle base delle nostre abitudini pregresse) può portare a una selezione che conferma – e conforma – più che a una apertura di orizzonti.

Un'ulteriore frontiera di esclusione può essere definita come “culturale” ed è strettamente legata all'ambito formativo. Si può infatti interrogarsi, anche a fronte di un'ampia disponibilità di accesso, su quale siano le modalità di uso del digitale da parte dei soggetti e su quale formazione essi abbiano ricevuto per padroneggiarne realmente i contenuti e le forme. Un esempio significativo a riguardo è stato rappresentato dall'esperienza del progetto *One laptop for child*, promossa anche in ambito italiano a partire dalle idee di Nicholas Negroponte: si è cercato di favorire la diffusione di OX, un piccolo computer a basso costo (capace di connettersi e di ricaricarsi anche in luoghi privi di rete elettrica) proprio per ridurre il divario digitale in paesi in via di sviluppo. Per quanto, offrendo lo strumento alle istituzioni e invece che ai privati, si fosse raggiunto l'obiettivo di far arrivare la tecnologia in contesti che prima ne erano privi, le rilevazioni effettuate sull'esperienza evidenziano come in alcuni contesti mancasse totalmente la *capacity building* per garantire a tutti l'accesso, la navigazione attiva e critica³². Si è già sottolineata la pericolosità della definizione “nativi digitali” se la intendiamo come una generazione che possiede già innate le competenze pur usare le tecnologie: il rischio concreto, sottovalutando le forme di “analfabetismo funzionale” ampiamente presenti³³, è quello di andare ad acuire le differenze che già sono presenti all'interno della nostra società. Le competenze culturali acquisite durante il percorso scolastico e quelle coltivate in età adulta hanno un ruolo importante nel distinguere ciò che possiamo considerare attendibile da ciò che non lo è. In questo senso, il digitale può diventare una forma di esclusione nella misura in cui non riesce ad offrire a tutti risorse utili per arricchire la propria formazione. Nota Sonia Livingstone che nello scenario contemporaneo caratterizzato dai media digitali insegnare le abilità necessarie a produrre consapevolmente e criticamente contenuti sia diventato più cruciale che mai: non farlo, “vorrebbe dire togliere potere ai cittadini, data la spinta attuale a duplicare, o addirittura a sostituire online le nostre istituzioni sociali e politiche”³⁴.

³⁰ M. Spitzer, *Solitudine digitale*, Milano, Corbaccio, 2016.

³¹ Ivi, p. 290.

³² P. C. Rivoltella, *Le virtù del digitale*, Brescia, Morcelliana, 2015.

³³ G. Di Francesco et al., *The relationship between competence and non-cognitive dimensions. The experience of Piacenza Survey*, Novembre, 2015, https://oa.inapp.org/bitstream/handle/20.500.12916/2424/Di%20Francesco_Roma_Giancola_Mineo_Bastianelli_Fracaroli.pdf?sequence=1

³⁴ S. Livingstone, *Ragazzi online*, Milano, Vita & Pensiero, 2011.

Come già accennato, questo elenco di “esclusioni” potrebbe allungarsi ed è opportuno rimanere vigili su tutte le ulteriori emarginazioni che potrebbero essere qui assenti o potrebbero generarsi in futuro. Concludendo, può essere utile far riferimento alla prospettiva di Theodor Wiensengrund Adorno, il quale, pur in un’epoca molto caratterizzata dalla presenza di tecnologie diverse da quella contemporanee, insieme a vari altri autori della scuola di Francoforte aveva sottolineato come la Tecnica, dall’essere uno strumento al servizio dell’uomo nel corso del XX secolo, si sia gradualmente imposta come uno strumento di dominio sull’uomo, finendo per imprigionarlo, senza favorire il libero esercizio del pensiero critico e senza valorizzare le sue specificità³⁵. Il concetto di industria culturale messo a fuoco negli anni ’50, dopo aver incontrato la cultura statunitense, non può essere certo applicato senza accorgimenti al contesto attuale, tuttavia evidenzia significativi rischi nella circolazione della cultura all’interno delle logiche del mercato, che tendono a caratterizzare in modo imperante anche l’epoca attuale, sia per il Web, sia per i Social Network: può essere interessante prendere in esame, ad esempio, le analisi di Harmut Rosa, che collega proprio le riflessioni dei francofortesi alle trasformazioni dei media digitali, denunciando come sia in atto una forma di alienazione, dovuta alla necessità del soggetto contemporaneo di essere sempre connesso, finendo per farsi travolgere dal processo generale di accelerazione³⁶.

Sempre per interpretare il pensiero di Adorno rispetto all’epoca attuale può essere utile far riferimento alle tesi di Harari, che nel suo *Homo Deus*, denuncia come la tecnica tenda a rendere superfluo l’“uomo consapevole”: il “datismo” che consegna agli algoritmi un potere smisurato tende ad estromettere l’uomo dai contesti professionali e perfino da quelli culturali, consegnando il potere a una élite³⁷. Queste trasformazioni rendono ancora più importante coltivare la consapevolezza, tanto che l’autore si interroga su cosa accadrà alla società, alla politica e alla vita quotidiana quando algoritmi non coscienti ma molto intelligenti ci conosceranno più a fondo di quanto noi conosciamo noi stessi. Il paradosso, dunque, è che il digitale, pur con tutto il suo potenziale di condivisione, interazione, rischi di escludere il soggetto dalle reali possibilità di partecipazione alla vita pubblica e alla cultura.

3. Digitale ed inclusione

Si è visto nel paragrafo precedente come la diffusione del digitale “rischi” di promuovere varie forme di esclusione per i soggetti: il concetto di “rischio” è stato negli ultimi decenni messo a fuoco in modo distinto rispetto al “pericolo”, sottolineando come, mentre occorra evitare i pericoli, i rischi siano in realtà da “navigare”, da affrontare consapevolmente per trasformarle in opportunità³⁸. Allo stesso modo il digitale, pur avendo la possibilità di creare nuove forme di esclusione, se ben padroneggiato, può trasformarsi in strumento inclusivo per i soggetti. La riflessione pedagogica dovrebbe promuovere all’interno della società la consapevolezza che la tecnologia di per sé non è affatto inclu-

³⁵ M. Horkheimer, Th.W. Adorno, *Dialettica dell’illuminismo*, Torino, Einaudi.

³⁶ H. Rosa, *Accelerazione e alienazione*, Torino, Einaudi, 2010.

³⁷ Y. N. Harari, *Homo deus*, Milano, Bompiani, 2018.

³⁸ U. Beck, *La società del rischio*, Roma, Carocci, 2000.

siva e che anzi, come nota Van Dijk, non solo le disuguaglianze di accesso al digitale rispecchiano le disuguaglianze sociali, ma le prime finiscono per rinforzare le seconde. A fronte di questo, oltre a garantire forme di accesso a tutti evitando discriminazioni sociali, economiche, geografiche, anagrafiche, ecc. occorre far sì che del digitale vengano sfruttate tutte le potenzialità e, dunque, è necessario intervenire attraverso una progettualità centrata su interventi istruttivi, educativi e formativi³⁹. Se da un lato le riflessioni sul *digital divide* sono utili per intercettare gli ambiti nei quali si tendono a creare differenze di opportunità, è necessario poi agire nella direzione di favorire l'inclusione digitale per ridurre tale divario e offrire pari opportunità a tutti i cittadini del pianeta.

Interessante è la prospettiva proposta da Danah Boyd, per la quale il digitale possiede quattro *affordance*, cioè quattro caratteristiche strutturali che ne determinano l'utilizzo: la persistenza, la visibilità, la possibilità di diffusione e la ricercabilità. Si tratta di quattro caratteristiche che non dovrebbero essere intese né esclusivamente come criticità né esclusivamente come risorse, ma proprietà che, se conosciute e padroneggiate consapevolmente, possono promuovere progettazioni di utilizzo del digitale in forma più attiva e più responsabile⁴⁰.

Cercando di integrare le affordance proposte da Boyd, tra le principali potenzialità che il digitale possiede a supporto dell'inclusione si possono identificare le caratteristiche – o, meglio, le potenzialità – di condivisione, di connessione, di interazione, di immersività e di multimedialità⁴¹. Si tratta di proprietà che gli oggetti non possiedono a prescindere dall'intervento di un essere umano che li valorizza: ad esempio, di per sé il tablet non è interattivo fino a che non interviene un soggetto che decide di utilizzarlo e le sue potenzialità, oltre che delle connessioni che vengono imbastite, dipendono proprio dalle competenze e dai ragionamenti che l'utente stesso riesce ad allestire.

Tra gli autori che riconoscono al digitale un significativo potenziale inclusivo è interessante il punto di vista dell'economista statunitense Jeremy Rifkin. Egli sostiene che Internet rappresenti il motore di una “terza rivoluzione industriale”, durante la quale il potere ha abbandonato le consuete strutture piramidali e si esercita in modo “laterale”, sfuggendo alle gerarchie e dando potenzialmente a tutti i soggetti la possibilità di incidere su scala planetaria rispetto alla cultura, alla società e all'economia⁴². Se da un lato il punto di vista di Rifkin può essere considerato ottimista e utopico, nella misura in cui sostiene che nel XX secolo la coscienza empatica dei soggetti è andata esponenzialmente aumentando per effetto dell'evoluzione tecnologica, dall'altro è significativa la sua denuncia sulle conseguenze delle trasformazioni in atto. Di fronte a un sempre maggiore consumo di energie e di risorse naturali, l'uomo sta causando un continuo deterioramento del pianeta: “oggi ci troviamo di fronte alla catastrofica prospettiva di raggiungere finalmente uno stato di empatia globale in un mondo interconnesso, ad alta intensità di energia, mentre il sempre più oneroso conto entropico minaccia di provocare un catacli-

³⁹ M. Warchschauer, *Technology and digital inclusion*, Cambridge, London, 2003.

⁴⁰ D. Boyd, *It's complicated*, Roma, Castelvocchi, 2015.

⁴¹ P. Levy, *L'intelligenza collettiva*, Milano, Feltrinelli, 1998; D. De Kerchove, *Brainframes*, Bologna, Baskerville, 1999; M. Castells, *La nascita della società in rete*, Milano, EGEA, 2014; L. Toschi, *La comunicazione generativa*, Santarcangelo di Romagna, Maggioli, 2015.

⁴² J. Rifkin, *La terza rivoluzione industriale*, Milano, Mondadori, 2011.

sma climatico e mette in discussione la nostra stessa sopravvivenza⁴³. Per valorizzare il potenziale empatico (e, al tempo stesso, inclusivo) delle tecnologie e per prevenire un cataclisma climatico, secondo Rifkin, è necessario un ripensamento radicale dei modelli economici, filosofici e sociali, impostando un approccio pedagogico che metta al centro l'umanità dei soggetti.

Partendo da queste premesse, si può riflettere sugli ambiti nei quali il digitale si propone come veicolo di inclusione: a partire da quelle applicazioni e quei *software* che consentono di promuovere l'inclusione rispetto alla disabilità, un ambito di studi attualmente esplorato con efficacia dalla pedagogia speciale⁴⁴. Molto interessanti risultano poi le esperienze che si servono della tecnologia per favorire l'accoglienza di minori non accompagnati appena giunti nel contesto italiano⁴⁵: spesso gli educatori ricorrono allo strumento del videodiario o comunque a un attivo utilizzo delle tecnologie per superare le difficoltà linguistiche e per favorire l'inclusione all'interno del contesto sociale. Avere, infatti, la possibilità di narrare la propria esperienza servendosi anche di immagini può consentire di condividere esperienze, pratiche ed emozioni oltre che ambizioni e speranze.

Significativa è anche l'esperienza dei MOOC, corsi massivi on-line che hanno la possibilità di coinvolgere anche i NEET, cioè quei giovani che non studiano, né lavorano, né si stanno formando. A fronte di soggetti comunque attivi o comunque "implementatori", che sono sulla soglia del mercato del lavoro, ne esistono altri che sono "indisponibili" o perfino "disimpegnati". Per quanto il MOOC sia uno strumento gratuito on-line, creato proprio per essere accessibile a tutti e per quanto la creazione di contenuti affascinanti possa risultare preziosa per coinvolgere i destinatari, spesso le esperienze testimoniano come non sia affatto semplice raggiungere quei giovani più disimpegnati⁴⁶ e come, a fronte di un impegno tecnologico, siano necessarie azioni "analogiche" sul territorio.

Un altro esempio interessante che testimonia il potere inclusivo delle tecnologie digitali è citato da Pier Cesare Rivoltella, il quale narra l'esperienza condotta dal Comune di Capannori, in provincia di Lucca, quando è stata decisa la completa digitalizzazione dei servizi informatici. Nella consapevolezza che questo provvedimento avrebbe rischiato di tagliare fuori un'ampia parte della popolazione dall'accesso ai servizi al cittadino, è stato allestito un servizio di tutoraggio rivolto a tutti gli anziani che ne sentivano la necessità⁴⁷. Al di là del processo di alfabetizzazione digitale che questi giovani tutor potevano promuovere, come spiega lo stesso Rivoltella, è interessante quanto l'arrivo dei tutor abbia rappresentato l'occasione per "costruire comunità", visto che spesso ad accogliere i tutor erano presenti più anziani che, con l'occasione, volevano comprendere. Si tratta di un esempio che testimonia come, se ben utilizzata (e se ben accompagnata) la tecnologia possa promuovere il dialogo tra soggetti e creare forme di comunità non soltanto virtualmente ma anche negli spazi concreti.

⁴³ J. Rifkin, *La civiltà dell'empatia*, Milano, Mondadori, 2010, p.4.

⁴⁴ A. Molina, M. Mannino, *Educazione per la vita e inclusione digitale*, Trento, Erickson, 2016.

⁴⁵ D. Argiropoulos, *Connettività digitale e dispositivi "smartphone" nei processi migratori e nei percorsi di inclusione*, "Italian Journal of Special education"

⁴⁶ F. Agrusti, R. Leproni, F. Olivieri, L. Stillo, E. Zizioli, *MOOC e NEET? Percorsi innovativi per l'inclusione sociale ed economica dei giovani vulnerabili*, "Encyclopaideia", 25 (60), 2021.

⁴⁷ P. C. Rivoltella, *Tecnologie di comunità*, Brescia, La Scuola, 2017.

Gli esempi citati testimoniano come la tecnologia non sia, di per sé, inclusiva: essa possiede un potenziale che necessita di un intervento umano per valorizzare le caratteristiche e per promuovere il rispetto, l'accoglienza e la valorizzazione delle differenze. Una efficace risposta per rendere inclusivo il digitale può essere rappresentato dalla Media Education: se negli anni '80 essa si concentrava soprattutto sulla TV e cercava di promuovere tra i soggetti (e in particolare tra gli allievi della scuola primaria e secondaria) consapevolezza su come i media rappresentassero la realtà simbolicamente, senza mostrarla in modo neutrale⁴⁸, oggi questo approccio si propone anche di favorire da parte di tutti i soggetti un rapporto attivo, partecipativo, critico e creativo con gli strumenti digitali⁴⁹.

La Media Education recentemente è uscita dai confini dell'educazione scolastica, per entrare in modo capillare in ogni età della vita: se ne parla nella prima infanzia, così come in età adulta e nella terza età. Essa è diventata ancora più urgente oggi, in un'epoca in cui le tecnologie sono entrate capillarmente nella vita quotidiana dei soggetti e in cui il digitale offre a ciascun soggetto estensioni della propria identità attraverso i *social network*. Promuovere Media Education diventa pertanto un compito urgente per far sì che, dalla prima infanzia fino alla terza età, il soggetto riesca a confrontarsi da protagonista con i contenuti e le forme dei media: rispetto al digitale, è necessario agire tanto su un piano tecnologico (per dare a tutti gli strumenti per padroneggiare consapevolmente i linguaggi dei media), quanto su un piano cognitivo (per riuscire a riflettere sulla pertinenza e l'attendibilità dei contenuti) e anche su un piano etico (per comprendere come le proprie azioni anche nell'ambito digitale possano avere conseguenze per gli altri e per promuovere usi del digitale realmente consapevoli).

Esemplificando, è auspicabile che ciascun bambino, fin dalla prima infanzia, capisca che i media digitali non sono soltanto dei dispositivi che ospitano contenuti creati dagli altri ma offrano possibilità espressive e creative. Pensando a fasce di età successive, saper riconoscere l'attendibilità delle informazioni, verificare le fonti, partecipare alla costruzione e alla trasmissione della conoscenza sono compiti che dovrebbero passare dalla scuola primaria e dalla scuola secondaria. Inoltre, è auspicabile promuovere riflessioni sulle varie identità digitali che l'adolescente sperimenta nella sua vita on-line, usando le come forme di sperimentazione del proprio sé e di riflessione, ma tenendo ferma la riflessione sulla responsabilità delle proprie azioni nei confronti degli altri e del mondo. Durante l'età adulta le riflessioni educative sul digitale (e sui media in generale) non dovrebbero diradarsi, anzi è auspicabile che il soggetto sia stimolato a riflettere a riguardo, problematizzando e nutrendosi di uno sguardo critico. Se declinata in un'ottica sia verticale (per tutto l'arco della vita) che orizzontale (attraverso la collaborazione le varie agenzie educative che intervengono nella vita dei soggetti) la Media Education può rappresentare proprio la strategia più efficace per favorire l'inclusione digitale.

⁴⁸ L. Masterman, *Teaching the media*, London, Routledge, 1985.

⁴⁹ D. Buckingham, *Manifesto per la media education*, Milano, Mondadori, 2021.

4. Agenda 2030, per un digitale “sostenibile”

Il tema dell’inclusione sociale costituisce una delle tre dimensioni (insieme a crescita economica e tutela dell’ambiente) dei 17 obiettivi di sviluppo sostenibile definiti dall’Agenda 2030⁵⁰, all’interno della quale si riconosce all’educazione un ruolo determinante e strategico per la promozione della cittadinanza globale⁵¹. Analizzando il documento delle Nazioni Unite, si può notare come, sebbene la parola “digitale” ricorra nel documento in una sola occasione, il riferimento alle tecnologie dell’informazione e della comunicazione può essere considerato trasversale rispetto a molti dei 17 obiettivi e dei 169 traguardi: *in primis* riguarda senza dubbio l’“istruzione di qualità” (obiettivo 4), tuttavia le riflessioni sul tema possono riguardare direttamente anche gli aspetti relativi allo “sconfiggere la povertà” (obiettivo 1), a “salute e benessere” (obiettivo 3), alla “parità di genere” (obiettivo 5), al “lavoro dignitoso e crescita economica” (obiettivo 8), a “imprese, innovazione e infrastrutture” (obiettivo 9), a “ridurre le disuguaglianze” (obiettivo 10), a “città e comunità sostenibili” (obiettivo 11), a “consumo e produzione responsabile” (obiettivo 12), a “pace, giustizia e istituzioni solide” (obiettivo 16) e a “partnership per gli obiettivi” (obiettivo 17). Saper utilizzare consapevolmente, criticamente e creativamente il digitale può però rappresentare una competenza trasversale, che consente di riflettere e di agire anche per perseguire gli altri obiettivi, apparentemente meno legati agli aspetti delle tecnologie della comunicazione (come sconfiggere la fame, acqua pulita e servizi igienico-sanitari, energia pulita ed accessibile, lotta contro il cambiamento climatico, vita sott’acqua, vita sulla terra).

La formazione a una cittadinanza attiva richiede infatti anche un impegno sul piano del digitale, come è stato sottolineato sia dal Manuale *Educazione agli obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile* dell’Unesco del 2017⁵², sia dei documenti DigComp della Commissione Europea⁵³. Questi testi sottolineano in modo efficace come un cittadino attivo debba valorizzare tanto la competenza collaborativa quanto la competenza di pensiero critico; due competenze rispetto alle quali il digitale può avere un ruolo determinante. Il soggetto oggi deve essere in grado di tenersi informato, di interagire, di esprimere il proprio punto di vista e di sentirsi sicuro e protetto, ma anche di padroneggiare situazioni complesse che possono originarsi attraverso l’uso del digitale. Da un lato l’approccio collaborativo e partecipato di risoluzione dei problemi può passare da un uso consapevole e responsabile degli strumenti digitali, rispetto ai quali (come nella comunicazione analogica) si rende necessario riuscire ad imparare dagli altri, capire e rispettare i bisogni, mostrare empatia e riuscire a gestire i conflitti. Dall’altro risulta urgente anche promuovere rispetto al digitale la competenza di pensiero critico, riuscendo a mettere in dubbio norme, pratiche ed opinioni e riflettere sui propri valori, sulle proprie percezioni e sulle proprie azioni: riuscire a ricercare, navigare, discernere e gestire informazioni attraverso il digitale sono capacità fondamentali per abitare attivamente e partecipativamente all’interno della società contemporanea.

⁵⁰ ONU, *Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*, 25 settembre 2015, <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>.

⁵¹ A. Fucecchi, A. Nanni, *Agenda 2030: una sfida per la scuola*, Brescia, Scholé, 2019.

⁵² Unesco, *educazione agli sviluppi per lo Sviluppo Sostenibile*, novembre 2017, http://unesco.blob.core.windows.net/pdf/UploadCKEditor/MANUALE_ITA.pdf.

⁵³ https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcomp_en.

Sempre in relazione all'Agenda 2030, la Commissione Europea il 9 marzo 2021 ha presentato visioni e prospettive per la trasformazione digitale dell'Europa entro il 2030, delineando una bussola i cui quattro punti cardinali sono competenze, infrastrutture digitali sicure e sostenibili, trasformazioni digitale delle imprese e digitalizzazione dei servizi pubblici. Successivamente, il 26 gennaio 2022 è stata proposta la "Dichiarazione solenne interistituzionale sui diritti e i principi digitali per il decennio digitale"⁵⁴, nella quale sono identificati sei obiettivi: 1) porre le persone i loro diritti al centro della trasformazione digitale; 2) sostenere la solidarietà e l'inclusione; 3) garantire la libertà di scelta online; 4) promuovere la partecipazione allo spazio pubblico digitale; 5) aumentare la sicurezza, la protezione e la responsabilizzazione delle persone; 6) promuovere la sostenibilità del futuro digitale.

Questo documento è molto interessante, perché sottolinea come al centro del processo di digitalizzazione debba esserci il soggetto, inteso come cittadino attivo, responsabile, critico, autonomo e libero nei confronti della cultura e della società di cui fa parte. Se correttamente applicate, queste indicazioni dovrebbero spostare l'attenzione delle istituzioni politiche dagli sforzi legati prevalentemente alle infrastrutture e agli aspetti tecnologici e portarci a concentrarsi su quelli prettamente umani, cercando di promuovere, fin dalla prima infanzia, un rapporto attivo e responsabile col digitale, per far sì che, via via con lo sviluppo, il soggetto sia poi in grado di padroneggiare gli strumenti mettendo in gioco forme di autoregolazione, valorizzandolo come reale risorsa in chiave collaborativa e partecipativa. È anche interessante notare come l'inclusione digitale debba legarsi, secondo le indicazioni della Commissione Europea, alla solidarietà: il concetto è stato ben messo a fuoco da Richard Rorty, sottolineando come sia connesso al carattere cooperativo della cultura e come sia attraverso la condivisione sociale di valori che si possa pensare a un modello di convivenza tra soggetti fondato realmente sull'apertura e sull'attenzione verso i bisogni degli altri⁵⁵. Essere "solidali" significa pertanto essere più sensibili alla sofferenza e alle esclusioni delle altre persone sconosciute. È proprio, attraverso il dispositivo filosofico dell'ironia che il soggetto può relativizzare la propria prospettiva e aprirsi così a prendere consapevolezza della propria e dell'altrui fragilità, coltivando così la speranza e l'utopia di un futuro più democratico. Tutti obiettivi che un uso eticamente fondato delle nuove tecnologie potrebbe consentire di perseguire in modo più efficace.

Tornando al documento della Commissione Europea, nel testo si nota che: "ogni persona dovrebbe avere accesso a una tecnologia che mira a unire, e non a dividere. La trasformazione digitale dovrebbe contribuire a società e a un'economia eque nell'Unione"⁵⁶. A questo fine, le azioni proposte invitano a: 1) garantire che la tecnologia rispetti i diritti delle persone promuovendo l'inclusione; 2) perseguire trasformazioni digitali che non lascino indietro nessuno, includendo anziani, persone con disabilità, persone emarginate o vulnerabili; 3) sviluppare quadri adeguati affinché gli operatori di mercato che traggono vantaggio dalla trasformazione digitale ad assumersi responsabilità sociali.

Sostenere un digitale "sostenibile" (e quindi "inclusivo" e "solidale") significa occuparsi quindi della connettività, della promozione di competenza digitale (e non intesa

⁵⁴ <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52022DC0028>.

⁵⁵ R. Rorty, *La filosofia dopo la filosofia*, Roma-Bari, Laterza, 1989.

⁵⁶ <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52022DC0028>, p. 4.

solo in chiave prettamente tecnologica, ma anche cognitiva ed etica), non solo tra coloro che frequentano la scuola, ma tra tutti i soggetti del pianeta, favorendo la diffusione di servizi pubblici digitali on-line.

L'impegno mostrato per coltivare il rapporto tra digitale e sostenibilità ha riguardato finora prevalentemente la sostenibilità ambientale, sottolineando come le nuove tecnologie possano favorire un minimo impatto sull'ambiente e sul clima e nello stesso documento della Commissione Europea si invita ad evitare significativi danni all'ambiente attraverso prodotti e servizi digitali che siano progettati, utilizzati, smaltiti e riciclati in modo da ridurre l'impatto negativo a livello ambientale. Come si è sottolineato, però, promuovere un approccio inclusivo al digitale significa portare il tema della sostenibilità anche sul piano sociale, oltre a quello ambientale e far sì che le istituzioni (la scuola *in primis*, ma con lei tutte le istituzioni politiche e sociali) si impegnino per favorire un incontro attivo, critico, responsabile e creativo con il digitale.

Questo compito necessita di essere impostato con cura, in ogni età della vita. Dalla prima infanzia, il digitale può entrare nei servizi educativi 0-6 per informare le famiglie sui possibili abusi e per promuovere le possibilità di creatività che quei linguaggi possiedono⁵⁷. Nella scuola primaria, secondaria e nella formazione universitaria, guidando alla costruzione consapevole e riflessiva della propria identità (anche di quella digitale) e favorendo un uso collaborativo e critico delle tecnologie; coinvolgendo anche per le famiglie, chiedendo loro di collaborare attivamente nell'accompagnare i bambini e ragazzi. Ma, si rende necessario agire anche oltre i confini delle istituzioni educative: forse è proprio in questo ambito che il compito è più complesso e finora anche inevaso, anche per l'assenza di attori capaci di raggiungere tutti i soggetti. Una sfida è quello di formare cittadini consapevoli, già dall'infanzia e continuare ad accompagnarli per tutto l'arco della vita, fino alla terza età. Un compito di "coltivazione dell'umanità"⁵⁸, che si può inquadrare nell'ottica di uno sviluppo umano, inteso come requisito fondamentale per la libertà⁵⁹ e per la democrazia⁶⁰.

Bibliografia

- F. Agrusti, R. Leproni, F. Olivieri, L. Stillo, E. Zizioli, *MOOC e NEET? Percorsi innovativi per l'inclusione sociale ed economica dei giovani vulnerabili*, "Encyclopaideia", 25 (60), 2021.
- D. Argiropoulos, *Connettività digitale e dispositivi "smartphone" nei processi migratori e nei percorsi di inclusione*, "Italian Journal of Special education".
- LZ. Bauman, *Modernità liquida*, Roma-Bari, Laterza, 2002.
- U. Beck, *La società del rischio*, Roma, Carocci, 2000.
- P. Bignardi, E. Marta, S. Alfieri, *Generazione Z*, Milano, Vita e Pensiero, 2018.
- D. Boyd, *It's complicated*, Roma, Castelvecchi, 2014.
- D. Buckingham, *Manifesto per la media education*, Milano, Mondadori, 2021.

⁵⁷ C. Di Bari, A. Mariani (a cura di), *Media Education 0-6*, Roma, Anicia, 2018.

⁵⁸ M. Nussbaum, *Coltivare l'umanità*, Roma, Carocci, 1999.

⁵⁹ A. Sen, *Sviluppo è libertà*, Milano, Mondadori, 2001.

⁶⁰ M. Nussbaum, *Creare capacità*, Bologna, Il Mulino, 2012.

- F. Cambi, *Abitare il disincanto*, Torino, UTET, 2006.
- M. Castells, *La nascita della società in rete*, Milano, EGEA, 2014
- Censis, *17° Rapporto Censis sulla comunicazione. I media dopo la pandemia*, 6 ottobre 2021.
- J. W. Carey, *Communication as Culture*, New York, Routledge, 1992. I. de S. Pool, *Tecnologie di libertà*, Torino, Utet, 1995.
- F. Chiusi, *Critica della democrazia digitale*, Torino; Codice, 2014.
- B. M. Compaine (ed.), *The digital divide*, Cambridge, London, 2001. U. Eco, *Apocalittici e integrati*, Milano, Bompiani, 1964. H. Jenkins, *Cultura convergente*, Milano, Apogeo, 2007.
- D. De Kerchove, *Brainframes*, Bologna, Baskerville, 1999.
- C. Di Bari, A. Mariani (a cura di), *Media Education 0-6*, Roma, Anicia, 2018.
- G. Di Francesco et al., *The relationship between competence and non-cognitive dimensions. The experience of PIAAC Italia Survey*, Novembre, 2015, https://oa.inapp.org/bitstream/handle/20.500.12916/2424/Di%20Francesco_Roma_Giancola_Mineo_Bastianelli_Fraccaroli.pdf?sequence=1
- <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52022DC0028>
- L. Ferlino, S. Manca, *I social network come strumenti di inclusione sociale per le persone con disabilità*, "TD Tecnologie didattiche", 24 (2), 2016.
- A. Fucecchi, A. Nanni, *Agenda 2030: una sfida per la scuola*, Brescia, Scholé, 2019.
- M. Gennari, *Storia della Bildung*, Brescia, La Scuola, 1995.
- Y. N. Harari, *Homo deus*, Milano, Bompiani, 2018.
- M. Horkheimer, Th. W. Adorno, *Dialettica dell'illuminismo*, Torino, Einaudi.
- https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcomp_en
- P. Levy, *L'intelligenza collettiva*, Milano, Feltrinelli, 1998
- S. Livingstone, *Ragazzi online*, Milano, Vita & Pensiero, 2011.
- J.-F. Lyotard, *La condizione postmoderna*, Milano, Feltrinelli, 1981.
- M. R. Mancaniello, F. Lavanga, *Formazione dell'adolescente nella realtà estesa*, Padova, Libreria Universitaria, 2022.
- L. Masterman, *Teaching the media*, London, Routledge, 1985.
- A. Molina, M. Mannino, *Educazione per la vita e inclusione digitale*, Trento, Erickson, 2016.
- N. Negroponte, *Essere digitali*, Milano, Sperling, 1995.
- M. Nussbaum, *Coltivare l'umanità*, Roma, Carocci, 1999.
- M. Nussbaum, *Creare capacità*, Bologna, Il Mulino, 2012.
- ONU, *Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*, 25 settembre 2015, <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>
- S. Pasta, *Razzismi 2.0*, Brescia, Scholé, 2018.
- M. Prensky, *Digital natives, digital immigrants*, "On the Horizon", 2001.
- M. Prensky, *La mente aumentata*, Trento, Erickson, 2012.
- M. Ranieri, A. Calvani, *Valutare la competenza digitale*, Trento, Erickson, 2011
- J. Rifkin, *La terza rivoluzione industriale*, Milano, Mondadori, 2011.
- J. Rifkin, *La civiltà dell'empatia*, Milano, Mondadori, 2010.
- G. Riva, *Nativi digitali*, Bologna, Il Mulino, 2019.
- P. C. Rivoltella, *Neurodidattica*, Milano, Raffaello Cortina, 2012.

- P. C. Rivoltella, *Le virtù del digitale*, Brescia, Morcelliana, 2015.
- P. C. Rivoltella, *Tecnologie di comunità*, Brescia, La Scuola, 2017.
- G. Roncaglia, *L'età della frammentazione*, Roma-Bari, Laterza, 2018.
- R. Rorty, *La filosofia dopo la filosofia*, Roma-Bari, Laterza, 1989.
- H. Rosa, *Accelerazione e alienazione*, Torino, Einaudi, 2010.
- A. Sen, *Sviluppo è libertà*, Milano, Mondadori, 2001.
- C. Simone, *Invecchiare on-line*, Milano, Vita & Pensiero, 2007.
- M. Spitzer, *Demenza digitale*, Milano, Corbaccio, 2013.
- M. Spitzer, *Solitudine digitale*, Milano, Corbaccio, 2016.
- S. Tisseron, *3-6-9-12*, Brescia, La Scuola, 2016.
- L. Toschi, *La comunicazione generativa*, Santarcangelo di Romagna, Maggioli, 2015.
- Unesco, *educazione agli sviluppi per lo Sviluppo Sostenibile*, novembre 2017, http://unesco.blob.core.windows.net/pdf/UploadCKEditor/MANUALE_ITA.pdf
- J. Van Dijk, *Sociologia dei nuovi media*, Bologna, Il Mulino, 2002.
- J. Van Dijk, *The Digital Divide*, Cambridge, London, 2020.
- S. Vilella, *E-democracy*, Bologna, Pendragon, 2020.
- M. Warschauer, *Technology and digital inclusion*, Cambridge, London, 2003.

Filosofia dell'esperienza e didattica attiva : l'attualità di Esperienza e Educazione (1938), John Dewey

GIULIANO FRANCESCHINI

Associato di Didattica e Pedagogia Speciale – Università degli Studi di Firenze

Corresponding author: giuliano.franceschini@unifi.it

Abstract. J. Dewey writes *Experience and education* with a dual purpose: to respond to the criticisms of supporters of traditional schools; reiterate the basic concepts of activism for teachers who have decided to practice active teaching.. Furthermore, the writing takes place shortly before the outbreak of the Second World War, for this reason it becomes important to understand when an experience becomes an educational experience, that is, socially and individually desirable. The question is resolved by intertwining the philosophy of experience with active teaching, creating what Dewey defines as collateral learning, such as learning to learn, respect for others, love for nature, etc. These and other elements make *Experience and education* an absolutely current text, still able to function as an updating tool for teachers, educators and pedagogists.

Keywords. Experience – Education – Active Teaching – Collateral Learning – Philosophy of Experience

1. Introduzione

Estrarre un volume dall'insieme delle opere di un autore è sempre un'operazione rischiosa, soprattutto se si tratta di un autore come J. Dewey la cui bibliografia è tanto ricca quanto complessa e interconnessa. Tuttavia il testo in questione, *Esperienza e educazione*, si pone in modo eccentrico rispetto alle altre opere poiché nasce con la duplice intenzione di rispondere alle critiche che allora venivano mosse alle scuole attive e di ribadire, a chi aveva abbracciato l'attivismo pedagogico e didattico, i criteri di fondo che ne animano la sua radicale contrapposizione alla scuola tradizionale. Per questi motivi il volume, pur presentandosi agile e snello nella sua struttura risulta assai denso di proposte teoriche e operative, quasi un sunto, non privo di novità, del pensiero pedagogico di Dewey: “[...] all'interno del movimento attivistico, specialmente negli Stati Uniti, prevalsero invece interpretazioni di tipo individualistico e spontaneistico, libertario e anti-intellettualistico, che non recepirono o travisarono ampiamente la lezione deweyana. Lo stesso Dewey intervenne a correggere queste interpretazioni dell'attivismo pedagogico con l'opera breve ma densa *Esperienza e Educazione* (1937). Contro tali degradazioni dell'attivismo e anche contro la scuola tradizionale, satura di nozionismo, di disciplina autoritaria e profondamente estranea alla vita del fanciullo, il filosofo americano lanciò un preciso appello: «<Torniamo all'idea che una coerente teoria dell'esperienza che fornisca una direzione positiva alla scelta e all'organizzazione dei metodi e materiali educa-

tivi appropriati è indispensabile, se si vuole dare un nuovo indirizzo alle scuole>>. E tale teoria significa una organizzazione razionale progressiva dell'esperienza attuata attraverso il metodo scientifico che si caratterizza come indagine.¹ Nel presente articolo cercheremo di approfondire tale tesi ovvero di rintracciare gli elementi di attualità di *Esperienza e educazione* nella necessità di disporre di una filosofia e di una didattica dell'esperienza, insistendo sull'evidenza che le argomentazioni proposte da Dewey sono ancora assolutamente pertinenti con la situazione scolastica attuale e con le esigenze formative di una società globalizzata scossa da problematiche che sembrano riportarci ai tempi in cui l'opera venne scritta: poco prima dello scoppio della Seconda guerra mondiale.

2. Elementi di attualità dell'opera

Le ragioni che rendono tale volume ancora attuale sono molteplici ma possiamo ridurle a due ordini di fattori: l'attualità dei contenuti pedagogici e didattici; i legami tra le contingenze storiche del 1938 e quelle odierne.

Sull'attualità dei contenuti ci sono pochi dubbi: l'importanza di attuare un processo di insegnamento-apprendimento attivo e costruttivo che mette al centro della didattica i soggetti che apprendono è richiamato da tutta una serie di documenti nazionali e internazionali e da numerose ricerche didattiche. Si pensi, tanto per fare un esempio relativo al contesto italiano, a quanto suggeriscono le Indicazioni nazionali 2012 per la scuola del primo ciclo nella parte dedicata alla scuola primaria e precisamente nel paragrafo intitolato *L'ambiente di apprendimento*:

“Valorizzare l'esperienza e le conoscenze degli alunni, per ancorarvi nuovi contenuti. Nel processo di apprendimento l'alunno porta una grande ricchezza di esperienze e conoscenze acquisite fuori dalla scuola e attraverso i diversi media oggi disponibili a tutti, mette in gioco aspettative ed emozioni, si presenta con una dotazione di informazioni, abilità, modalità di apprendere che l'azione didattica dovrà opportunamente richiamare, esplorare, problematizzare. In questo modo l'allievo riesce a dare senso a quello che va imparando.

Attuare interventi adeguati nei riguardi delle diversità, per fare in modo che non diventino disuguaglianze. Le classi sono oggi caratterizzate da molteplici diversità, legate alle differenze nei modi e nei livelli di apprendimento, alle specifiche inclinazioni e ai personali interessi, a particolari stati emotivi e affettivi. La scuola deve progettare e realizzare percorsi didattici specifici per rispondere ai bisogni educativi degli allievi[...].

Favorire l'esplorazione e la scoperta, al fine di promuovere il gusto per la ricerca di nuove conoscenze. In questa prospettiva, la problematizzazione svolge una funzione insostituibile: sollecita gli alunni a individuare problemi, a sollevare domande, a mettere in discussione le conoscenze già elaborate, a trovare appropriate piste d'indagine, a cercare soluzioni originali.

Incoraggiare l'apprendimento collaborativo. Imparare non è solo un processo individuale. La dimensione sociale dell'apprendimento svolge un ruolo significativo. In tal senso, molte sono le forme di interazione e collaborazione che possono essere introdotte (dall'aiuto reciproco all'apprendimento cooperativo, all'apprendimento tra pari), sia

¹ F. Cambi, *Storia della pedagogia*, Laterza, Roma-Bari, 1995, p. 459.

all'interno della classe, sia attraverso la formazione di gruppi di lavoro con alunni di classi e di età diverse. A questo scopo risulta molto efficace l'utilizzo delle nuove tecnologie che permettono agli alunni di operare insieme per costruire nuove conoscenze, ad esempio attraverso ricerche sul web, e di corrispondere con coetanei anche di altri paesi.

Promuovere la consapevolezza del proprio modo di apprendere, al fine di «imparare ad apprendere». Riconoscere le difficoltà incontrate e le strategie adottate per superarle, prendere atto degli errori commessi, ma anche comprendere le ragioni di un insuccesso, conoscere i propri punti di forza, sono tutte competenze necessarie a rendere l'alunno consapevole del proprio stile di apprendimento e capace di sviluppare autonomia nello studio. Occorre che l'alunno sia attivamente impegnato nella costruzione del suo sapere e di un suo metodo di studio, sia sollecitato a riflettere su come e quanto impara, sia incoraggiato a esplicitare i suoi modi di comprendere e a comunicare ad altri i traguardi raggiunti. Ogni alunno va posto nelle condizioni di capire il compito assegnato e i traguardi da raggiungere, riconoscere le difficoltà e stimare le proprie abilità, imparando così a riflettere sui propri risultati, valutare i progressi compiuti, riconoscere i limiti e le sfide da affrontare, rendersi conto degli esiti delle proprie azioni e trarne considerazioni per migliorare.

Realizzare attività didattiche in forma di laboratorio, per favorire l'operatività e allo stesso tempo il dialogo e la riflessione su quello che si fa. Il laboratorio, se ben organizzato, è la modalità di lavoro che meglio incoraggia la ricerca e la progettualità, coinvolge gli alunni nel pensare, realizzare, valutare attività vissute in modo condiviso e partecipato con altri, e può essere attivata sia nei diversi spazi e occasioni interni alla scuola sia valorizzando il territorio come risorsa per l'apprendimento.²

Come appare evidente si tratta di un richiamo esplicito e strutturale ai principi della scuola attiva, tuttavia non sembra che l'attivismo rappresenti il modello egemone nella didattica scolastica attuale, soprattutto in quella secondaria ma anche in quella primaria, dove resiste ancora un modello trasmissivo, nozionistico, che mette al centro la lezione e i contenuti da apprendere.

Più complesso il discorso sulle contingenze storiche che legano il presente al tempo in cui J. Dewey scrisse il volume. Apparentemente non sembrano esserci connessioni ma scavando più a fondo è possibile trovarne almeno due. J. Dewey scrive all'alba del più grande disastro bellico che la specie umana abbia mai realizzato, la Seconda guerra mondiale, nata sulle ceneri delle deboli democrazie liberali europee e dall'avvento dei regimi totalitari nazi-fascisti; nel contempo Dewey assiste all'evoluzione tecnologica che si verifica soprattutto negli Stati Uniti e che modifica radicalmente la società americana proiettandola verso un periodo di egemonia economica, politica, militare, che solo oggi inizia a declinare. Da una parte dunque la guerra, mondiale, e dall'altra lo sviluppo tecnologico.

Oggi non siamo certo nelle stesse condizioni del 1938 tuttavia non mancano delle somiglianze strutturali, di fondo, che rendono alcune contingenze economiche, culturali, politiche, contemporanee, in qualche modo vicine a quelle di allora. In primo luogo la guerra è tornata in Europa, non è mondiale ma nemmeno regionale visti gli schieramenti internazionali a favore dell'una o dell'altra parte, inoltre lo spettro nucleare la rende

² Regolamento recante Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo, a norma dell'art. 1, comma 4, del DPR 20/3/2009, n.89, pp. 34,35.

ancora più pericolosa. Ora come allora c'è una crisi delle democrazie liberali, compresa quella statunitense testimoniata dall'assalto a Capitol Hills il 6 gennaio 2021 da parte di un drappello di seguaci di D. Trump, ma più marcata in Europa dove lo spirito originario dell'Unione Europea, nato proprio per evitare il ripetersi dei conflitti armati, è sempre più spesso messo in crisi da Stati governati da maggioranze conservatrici, reazionarie, sovraniste e populiste, spesso apertamente xenofobe, sessiste, protezioniste. In secondo luogo, ora come allora, assistiamo ad un progresso tecnologico incredibile solo qualche anno fa: la rivoluzione digitale. La diffusione delle tecnologie informatiche ha modificato radicalmente la struttura della società umana, dal campo del lavoro a quello della cultura, dall'ambito della formazione a quello delle relazioni umane. Guerra e sviluppo tecnologico, ora come allora, sebbene con inevitabili differenze; il merito di J. Dewey, ciò che lo rende ancora fortemente attuale, è stato quello di puntare lo sguardo sul mondo dell'educazione come possibile strumento di diffusione dell'ideale democratico e del pensiero scientifico, i due antidoti alla guerra e allo sviluppo irrazionale del progresso tecnologico. *Esperienza e educazione*, scritto ormai verso la fine della sua lunga carriera ha il merito di formulare i fondamenti teorici e operativi di una scuola realmente attiva, come vedremo nei prossimi paragrafi.

3. La filosofia dell'esperienza come filosofia dell'educazione

Agli occhi del ricercatore contemporaneo, *Esperienza e educazione*, si presenta come un breve trattato di didattica generale in quanto comprende al suo interno riflessioni di natura epistemologica e proposte operative fortemente intrecciate fra loro. In questo senso Dewey propone una concezione della didattica molto avanzata rispetto ai suoi tempi e assolutamente in linea con le ricerche attuali; in particolare oggi la didattica non viene più considerata come una semplice disciplina operativa e/o applicativa bensì come una scienza dell'educazione con un proprio statuto epistemologico che riflette sul rapporto tra teoria pedagogica e prassi didattica, tra contenuti dell'apprendimento e sviluppo del soggetto che apprende, tra condizioni ambientali, spazio, tempo, relazioni, e processi di socializzazione e apprendimento: "Attualmente assistiamo ad un progressivo ampliarsi degli interessi della didattica; dall'analisi delle sole modalità di trasmissione di contenuti, allo studio della relazione didattica, all'indagine sull'organizzazione dei contesti formativi. Abbiamo così la didattica come *scienza dell'istruzione o dell'insegnamento*, rivolta ad individuare le prassi utili al trasferimento e alla costruzione delle conoscenze; la didattica come *scienza della comunicazione e della relazione formative*, che privilegia lo studio della relazione didattica tra docente, discente, oggetti culturali e l'analisi del processo di insegnamento apprendimento che in essa si verifica, ed infine, la didattica come *ecologia della formazione*, intesa come scienza dell'educazione che si occupa dello studio e dell'organizzazione di contesti formativi in grado di provocare cambiamenti di stato cognitivi e relazionali, individuali e collettivi, a breve e a lungo termine"³.

³ G. Franceschini, *Lo scenario contemporaneo: dalla didattica applicativa alla didattica critica*, in A. Agosti, G. Franceschini, M.A. Galanti, *Didattica. Struttura, evoluzione e modelli*, Clueb, 2009, p. 156; per un approfondimento cfr., E. Nigris, *Didattica generale*, Guerini, Milano 2003, in particolare le parti seconda e quarta; M. Gennari, *Didattica generale*, Bompiani 2006, in particolare il capitolo 1.

In particolare Dewey sottolinea la necessità di fondare una didattica attiva collegata ad una precisa filosofia dell'educazione o meglio ad una filosofia dell'esperienza. Su questo punto insiste molto fin dalle prime pagine; non basta criticare la scuola tradizionale per avviare un percorso di rinnovamento pedagogico e didattico, è necessario ancorare la nuova didattica a dei principi ben precisi espressi da una nuova filosofia dell'educazione. Prima di esaminare tali principi e di comprendere il significato di una filosofia dell'esperienza così come viene proposta da Dewey è però necessario chiarire il rapporto che nel pensiero di Dewey lega teoria e prassi, fini e mezzi nell'educazione. Non si tratta di un rapporto dogmatico, che prevede la filiazione della prassi e dei mezzi dall'alto della teoria e delle finalità educative. I due settori, la teoria e la prassi, non sono disgiunti né gerarchicamente ordinati. Dewey è uno sperimentalista, il dato empirico è troppo importante per ridurlo ad un prodotto di una teoria; tra i due termini esiste piuttosto un legame circolare. Le finalità educative espresse a livello teorico non sono altro che un'espressione sintetica dei mezzi che verranno attivati per raggiungerle e questi ultimi rappresentano l'estensione operativa delle finalità educative; da un certo punto di vista fini e mezzi coincidono e la filosofia dell'educazione consiste proprio nell'analisi di tale rapporto. Dewey aveva già chiarito questa posizione in altri due testi: "la filosofia dell'educazione non è un'applicazione esterna di idee già pronte a un compito pratico che ha origine e scopo radicalmente diversi; non è che la cosciente formulazione dei problemi inerenti alla formazione di abitudini mentali e morali giuste rispetto alle difficoltà della vita sociale contemporanea"⁴; "La filosofia dell'educazione non crea né stabilisce fini, ma occupa un posto intermedio e strumentale o regolativo. I fini effettivamente raggiunti, le conseguenze che realmente ne derivano, vengono esaminati ed il loro valore viene stimato alla luce di uno schema generale di valori. Ma se una filosofia si dà a teorizzare sulle sue conclusioni, senza tenere in costante precisa considerazione le esperienze concrete che definiscono il problema per il pensiero, diventa speculativa al punto di giustificare il disprezzo in cui cade. Per quanto riguarda i fini ed i valori, il materiale empirico che è necessario per impedire alla filosofia di divenire fantastica nel contenuto e dogmatica della forma, ci è offerto dai fini e dai valori che vengono prodotti nei processi dell'educazione durante il loro effettivo svolgimento. [...] Per la filosofia dell'educazione questa funzione attiva consiste nel rendere il professionista capace di condurre il proprio lavoro con uno spirito più liberale, evadendo dalla tradizione, dalla monotonia e dall'unilateralità dei capricci e degli interessi personali. [...] si può persino asserire che i fini non sono altro che mezzi portati alla piena interazione e integrazione. L'altro lato di questa verità è che i mezzi sono le parti frazionarie dei fini. Quando mezzi e fini vengono riguardati come se fossero separati, e vengono trattati da persone differenti, che si muovono in sfere indipendenti, incorriamo nell'immediato pericolo di due cattivi risultati. I fini, i valori, diventano vuoti, verbali; troppo lontani e isolati per avere qualcosa di più che un contenuto emotivo. Col termine mezzi vogliamo intendere mezzi già pronti, mezzi accettati perché già di uso comune. Finché prevale questo punto di vista l'opera della scienza dell'educazione si riduce al compito di raffinare e perfezionare il meccanismo in atto delle operazioni scolastiche."⁵

⁴ J. Dewey, *Democrazia e educazione*, Sansoni, Milano 2008, p. 365

⁵ J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1990, pp. 44/47.

Alla luce di queste parole può essere più chiaro quanto afferma Dewey nelle prime pagine di *Esperienza e Educazione*, ovvero che il nocciolo della nuova filosofia dell'educazione consiste nel profondo legame tra esperienza e educazione e che solo l'analisi di questa relazione può consentire una consapevole applicazione dei principi di fondo dell'educazione attiva ovvero la centralità della persona che apprende, la libertà nei processi di apprendimento, l'apprendimento attraverso l'esperienza, la familiarizzazione con un mondo in movimento continuo, ecc. Questi principi, resecati da una filosofia dell'esperienza, rischiano di diventare dogmatici così come lo erano quelli della scuola tradizionale. Su questo punto Dewey sembra riferirsi direttamente alle scuole attive: la centralità della persona può degenerare nella soddisfazione di ogni impulso individuale, la libertà nei processi di insegnamento/apprendimento in anarchia e sterile spontaneismo, l'apprendimento tramite l'esperienza in una serie scomposta di attività pratiche. Per questo è essenziale richiamare l'attenzione degli insegnanti intorno ad una teoria dell'esperienza.

4. Verso una teoria dell'esperienza educativa: i due principi di continuità e interazione

4.1 Il criterio della continuità

Il primo punto da sottolineare per comprendere il significato profondo del discorso di Dewey consiste nel riconoscere che educazione ed esperienza non coincidono, lo prova il fatto che esistono molte esperienze diseducative, che possono bloccare o fuorviare lo svolgimento delle esperienze future, ovvero possono formare abitudini negative quali l'incapacità di reagire a situazioni nuove, la difficoltà ad impegnarsi in compiti complessi, l'incapacità di controllare l'attenzione, ecc. Non si tratta pertanto di accontentarsi di una didattica basata sull'esperienza ma di riflettere sulla qualità delle esperienze proposte e, in particolare, sugli effetti che le esperienze proposte a scuola, avranno sulle esperienze future. A questo punto Dewey inizia un discorso molto originale e interessante che oggi possiamo leggere come una riflessione sul rapporto tra tempo ed educazione: presente, passato e futuro si integrano nella situazione educativa; il passato (individuale e sociale) perché è lì che troviamo le radici dell'esperienza educativa, il presente perché questo deve essere sfruttato al massimo e in modo positivo, piacevole, sociale, intelligente da ogni soggetto che apprende, il futuro perché è nel futuro che le esperienze educative dispiegheranno il loro potenziale educativo. E' bene fare una precisazione per evitare un facile fraintendimento, anche la scuola tradizionale assegnava molta importanza al passato ma solo perché fonte di autorità e modelli da imitare, al presente ma solo come momento di esercizio, ascolto e riproduzione, al futuro come tempo nel quale applicare le conoscenze faticosamente apprese a scuola. Nella scuola tradizionale dunque il tempo è scisso in tre dimensioni che non comunicano tra di loro mentre nella scuola attiva tra passato, presente e futuro vi è continuità: "Da questo punto di vista, il principio della continuità dell'esperienza significa che ogni esperienza riceve qualcosa da quelle che l'hanno preceduta e modifica in qualche modo la qualità di quelle che seguiranno"⁶. Abbiamo così introdotto il primo dei due principi che Dewey pone alla base di una teo-

⁶J. Dewey, *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1981, p. 19

ria dell'esperienza pertinente con l'educazione attiva, il principio della continuità che però può agire in senso negativo, riducendo gli spazi di crescita dei ragazzi, o in modo positivo, ampliando gli orizzonti della crescita individuale; tutto dipende dalla qualità dell'esperienza presente, quella cioè in grado di influenzare le esperienze future. A tal proposito Dewey fa alcuni esempi molto illuminanti: soddisfare sempre tutte le richieste di un bambino può portarlo ad essere ostile alle situazioni che richiedono impegno e capacità di risolvere problemi; in questo caso la continuità dell'esperienza arresta lo sviluppo piuttosto che ampliarlo. Al contrario esperienze che suscitano curiosità, interesse, partecipazione, possono generare abitudini mentali positive, quali la perseveranza nell'impegno scolastico e la volontà di affrontare e risolvere situazioni problematiche. La continuità dunque agisce in positivo quando aumenta le possibilità di crescere dell'individuo nelle esperienze future, essa può generare abitudini emotive e intellettuali durature favorevoli allo sviluppo di chi le agisce, laddove per abitudine non intendiamo il semplice e meccanico ripetersi di comportamenti: "La caratteristica fondamentale dell'abito è che ogni esperienza fatta e subita modifica chi agisce e subisce, e al tempo stesso questa modificazione affetta, lo vogliamo o no, la qualità delle esperienze seguenti. E' difatti un poco modificato il soggetto che la intraprende. Così inteso il principio dell'abitudine va, è ovvio, più a fondo del concetto ordinario di un abito, vale a dire un modo più o meno stabilito di fare le cose, sebbene lo assuma sotto di sé come uno dei suoi casi particolari"⁷. Questa posizione ha delle conseguenze rilevanti sul discorso pedagogico e didattico; nell'ottica di Dewey l'intelligenza, l'onestà, la perseveranza nel lavoro, lo spirito democratico, ecc., non sono qualità innate nell'individuo né si possono apprendere meccanicamente dai libri o con una didattica puramente nozionistica; esse sono abitudini mentali e atteggiamenti che si formano quando l'individuo partecipa con continuità ad esperienze e ambienti in cui tali abitudini sono agite, vissute, veicolate, rappresentate in ogni esperienza educativa. Così, se vogliamo suscitare lo spirito democratico la scuola dovrà proporsi come ambiente democratico, in cui l'asimmetria tra docenti e alunni non si trasforma in una relazione di potere assoluto ma in una opportunità di formazione tra chi ha più esperienza e chi ne ha meno: "La maggior maturità dell'esperienza che dovrebbe possedere l'adulto in quanto educatore lo mette in grado di valutare ogni esperienza del giovane da un punto di vista in cui non può porsi chi ha meno matura esperienza. Tocca allora all'educatore rendersi conto in quale direzione si muove un'esperienza. A che gli serve di essere più maturo se invece di adoperare il suo maggior discernimento per aiutare l'immaturo ad organizzare le condizioni dell'esperienza, lo sciupa? Mancare di cogliere la forza propulsiva di un'esperienza allo scopo di conoscerla e di indirizzarla sulla base di ciò a cui muove significa essere infedeli al principio dell'esperienza medesima"⁸. Se invece vogliamo sviluppare lo spirito scientifico gli alunni dovranno partecipare con continuità ad esperienze che pongono problemi, spingono a formulare ipotesi, prevedono il controllo empirico delle scelte operate, ecc. In questo modo Dewey sposta l'attenzione sul ruolo dell'ambiente nella formazione di abitudini mentali positive o negative, e a questo punto introduce il secondo principio che caratterizza un'esperienza educativa: l'interazione.

⁷ Ibidem

⁸ Ibidem, p.22

4.2 Il criterio dell'interazione

Ogni esperienza educativa si sviluppa all'interno di una situazione composta da condizioni oggettive, ovvero l'ambiente e tutti gli stimoli in esso presenti, e condizioni soggettive, ovvero la mente degli alunni. Sulla relazione esistente tra queste due tipologie di condizioni Dewey è molto chiaro: gli insegnanti non possono agire direttamente sulle condizioni soggettive ma solo indirettamente tramite la predisposizione delle condizioni ambientali; "La parola interazione che ho usato, esprime il secondo principio essenziale che permette di interpretare un'esperienza nella sua funzione ed efficacia educativa. Essa assegna eguali diritti ai due fattori dell'esperienza, le condizioni obiettive e le interne. Qualsiasi esperienza normale è un gioco reciproco di queste due serie di condizioni. Prese insieme, e nella loro interazione, costituiscono quella che io chiamo situazione [...] l'immediata e diretta preoccupazione di un educatore è la situazione in cui ha luogo l'interazione. L'individuo che entra a far parte di essa, è quel che è in quel dato momento. E' l'altro fattore, quello delle condizioni oggettive, che può essere fino ad un certo punto regolato dall'educatore. Come ho già notato la frase 'condizioni oggettive' ha un senso molto lato. Implica quel che è fatto e il modo in cui è fatto, non soltanto le parole dette, ma il tono della voce con cui sono dette. Implica arredamento, libri, attrezzi, giocattoli, giochi. Implica i materiali con cui l'individuo interagisce e, più importanti di tutti, il totale assetto sociale delle situazioni in cui una persona è impegnata"⁹. Il criterio dell'interazione introduce nella pratica didattica due elementi del tutto innovativi rispetto alla didattica praticata nella scuola tradizionale: l'osservazione e la predisposizione dell'ambiente educativo. L'osservazione degli alunni è necessaria per trovare i punti di contatto tra condizioni interne e condizioni esterne, tra menti e ambiente educativo. Soltanto conoscendo gli interessi, le inclinazioni, le attitudini, i desideri degli alunni è possibile predisporre un ambiente educativo in grado di sviluppare le potenzialità di ogni alunno. Predisporre l'ambiente significa allestire la situazione educativa in tutti i suoi aspetti da quelli materiali e visibili, gli arredi, i materiali, ecc., a quelli immateriali, dal tono di voce alle relazioni sociali. Quando tra condizioni interne, la mente che apprende, e condizioni esterne, l'ambiente, non c'è alcuna relazione, ecco che gli apprendimenti si susseguono in modo caotico e casuale; tra contenuti dell'apprendimento e mente che apprende si verifica una scissione che impedisce agli apprendimenti di influenzare il processo di crescita dell'individuo. Nella scuola tradizionale l'ambiente statico, ovvero banchi isolati e insegnante che dispensa nozioni dalla cattedra, non ha alcuna connessione con le condizioni interne, con la mente degli alunni, queste devono esclusivamente adeguarsi alle condizioni esterne, conformarsi ad esse. In questo modo le potenzialità individuali e sociali vengono sacrificate e chi non riesce ad adeguarsi viene espulso dal processo di istruzione.

A questo punto della trattazione abbiamo a disposizione due dispositivi che consentono di definire un'esperienza educativa: i principi della continuità e dell'interazione. Essi agiscono contemporaneamente e in modo unitario, grazie a loro il susseguirsi di situazioni educative diverse mantiene un significato unitario, provoca lo sviluppo delle capacità di apprendere e la capacità di partecipare a situazioni via via più complesse,

⁹ Ibidem, pp. 26,29.

da una parte, grazie al criterio della continuità, ciò che viene appreso in una situazione diventa lo strumento per partecipare ad un'altra esperienza educativa, dall'altra parte il criterio dell'interazione permette a ciò che viene appreso di entrare stabilmente a far parte del bagaglio culturale di ogni alunno.

5. Gli apprendimenti collaterali

Abbiamo già visto come Dewey assegni particolare attenzione al tempo (continuità) e allo spazio (interazione) di ogni esperienza educativa, le due dimensioni che unite danno senso e significato alla situazione didattica generando il continuum spaziotemporale dello sviluppo di chi apprende. Ma non basta, Dewey aggiunge un elemento ulteriore a questo aspetto così originale delle sue proposte, quello degli apprendimenti collaterali. Quando una persona apprende qualcosa non si limita a memorizzare un contenuto, collateralmente sviluppa attitudini durature, che possono essere anche di segno negativo quali la repulsione verso certi contenuti. Questi apprendimenti collaterali, segnala Dewey, dovrebbero essere il vero obiettivo dell'insegnamento poiché sono quelli che influenzeranno il futuro di chi apprende, e l'attitudine che più di ogni altra importa sviluppare è rappresentata dal desiderio di apprendere, senza questa attitudine il soggetto perde la capacità di apprendere dalle proprie esperienze: "Che beneficio c'è ad accumulare le prescritte notizie di geografia e di storia, ad apprendere a leggere ed a scrivere, se con questo l'individuo perde la sua anima, il discernimento delle cose buone, dei valori cui queste cose si riferiscono; se perde il desiderio di applicare ciò che ha appreso e, soprattutto, se ha perduto la capacità di estrarre il significato dalle esperienze future in cui via via si imbatte?". Arriviamo così al nocciolo della questione iniziale, un'esperienza è educativa quando riesce ad influenzare positivamente il futuro grazie alle qualità che dispiega nel presente; non si tratta dunque di preparare al futuro come faceva la scuola tradizionale ma di esaltare il presente nella speranza che collateralmente sviluppi attitudini che si dispiegheranno nei tempi lunghi: " il presente fa sempre sentire la sua influenza sul futuro. Le persone che dovrebbero avere un'idea del nesso fra i due sono quelle che sono pervenute alla maturità. A loro dunque, spetta la responsabilità di creare le condizioni per un genere di esperienza presente che abbia un effetto favorevole sul futuro. L'educazione in quanto crescita o maturità dovrebbe essere un processo sempre presente".¹⁰ La questione degli apprendimenti collaterali apre numerosi spazi alla riflessione e alla pratica didattica, la ritroviamo ripresa e approfondita da Gregory Bateson in due articoli del 1942 e del 1964¹¹ e da Massimo Baldacci in un volume del 2006¹². In entrambi i casi l'idea di fondo è quella espressa da Dewey, ovvero che quando qualcuno è impegnato ad apprendere qualche cosa non si limita ad acquisire nozioni ma sviluppa collateralmente delle abitudini mentali quali ad esempio l'apprendere ad apprendere o il rispetto delle idee altrui, e così via. Tentando una sintesi di questa idea possiamo pensare all'istruzione, ovvero all'insegnamento di nozioni e abilità, come ad un proces-

¹⁰ Ibidem, p. 34,35.

¹¹ G. Bateson (1942), *La pianificazione sociale e il concetto di deutero-apprendimento*, in G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1976, pp., 195/2015; *Le categorie logiche dell'apprendimento e della comunicazione*, in ibidem, pp., 303/338.

¹² M. Baldacci, *Ripensare il curricolo. Principi educativi e strategie didattiche*, Carocci, Roma 2006.

so digitale, discreto, che si fonda sulla trasmissione di pacchetti di informazioni tra loro collegati da legami logico-causali e da una progressiva complessità. L'educazione invece, che consiste nello sviluppo di abitudini mentali e atteggiamenti sociali individualmente e socialmente desiderabili, quali il rispetto dell'altro, il pensiero critico e l'autonomia di giudizio, l'amore per la natura, ecc., si verifica piuttosto attraverso un processo analogico, nelle relazioni sociali, nell'organizzazione dei tempi e degli spazi, nel contatto con modelli esemplari, ecc. Essa si sviluppa collateralmente ai processi di istruzione, nei tempi lunghi e in base alla coerenza interna al processo di istruzione. Per fare un esempio consideriamo il processo di apprendimento e insegnamento della lettura e della scrittura; dal punto di vista dell'istruzione l'obiettivo è quello di trasmettere delle tecniche di codifica e decodifica, dal punto di vista educativo gli obiettivi sono quelli di sviluppare il piacere della lettura e della scrittura come strumenti per la conoscenza del mondo, di se stessi, degli altri, ecc. Ebbene questa seconda serie di obiettivi si sviluppa collateralmente al processo di trasmissione dei primi; ciò che fa la differenza è la didattica utilizzata per i processi di istruzione. Se si utilizza un metodo di insegnamento meccanico, ripetitivo, lontano dalla realtà degli alunni, tutti probabilmente impareranno a leggere e a scrivere ma solo in pochi, se non nessuno, svilupperà l'amore per la lettura e la scrittura, che invece nasce laddove gli insegnanti, essi stessi lettori appassionati, utilizzano metodi motivanti e stimolanti, si pensi a tutte le tecniche didattiche proposte da C. Freinet, oggi al centro di un rinnovato interesse¹³.

6. Conclusioni

Esperienza e educazione può apparire a prima vista come un volume secondario all'interno di tutte le grandi opere di J. Dewey; rileggerlo invece dimostra come Dewey abbia voluto con tale scritto inviarci un messaggio in una bottiglia gettata nei marosi del tempo, un tempo cupo quello del 1938 così come in parte lo è il nostro. Nell'educazione c'è uno spiraglio di speranza, l'educazione attiva è infatti un progetto politico, pedagogico e didattico che si propone di migliorare la società rinnovando la scuola, i metodi didattici, l'organizzazione dei tempi e degli spazi, con la volontà di formare nuove generazioni di cittadini in grado di evitare gli errori e i disastri compiuti da quelle precedenti.

Bibliografia

- Agosti A., Franceschini G., Galanti M.A., *Didattica. Struttura, evoluzione e modelli*, Clueb, Bologna 2009
- Baldacci M., *Ripensare il curriculum. Principi educativi e strategie didattiche*, Carocci, Roma 2006.
- Bramini B., Franceschini G., Martini L., *Disegni, scritture, letture. Metodologie didattiche attive e naturali per bambini da 3 a 8 anni*, Edizioni Conoscenza, Roma 2022.
- Bateson G., *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1976.

¹³ B. Bramini, G. Franceschini, L. Martini, *Disegni, scritture, letture. Metodologie didattiche attive e naturali per bambini da 3 a 8 anni*, Edizioni Conoscenza, Roma 2022.

- Cambi F., *Storia della pedagogia*, Laterza, Roma-Bari 1995.
Dewey J., *Democrazia e educazione*, Sansoni, Milano 2008.
Dewey J., *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1990.
Dewey J., *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1981.
Gennari M., *Didattica generale*, Bompiani 2006.
Nigris E., *Didattica generale*, Guerini, Milano 2003.

Vicissitudini dell'identità sessuale in adolescenza: note pedagogiche

TOMMASO FRATINI

Ricercatore di Metodi e Didattiche delle Attività Sportive – Università Telematica degli Studi IUL

Corresponding author: t.fratini@iuline.it

Abstract. The article proposes to carry out some considerations on the theme of sexual identity in adolescence in the present time of our western society, according to some pedagogical notes. Sexual identity is assumed to be the fulcrum of personal identity, which develops throughout the life cycle and is affected by a series of determinants. Taking up the Laufer concept of definitive sexual organization, it is argued that the vicissitudes of sexual identity in the adolescent period are linked to the first infantile educational relationships, as well as to the adolescent's ability to oppose the pathological pressures of the social group and of today's to consume. Overall, these pressures configure a new social superego or set of social pathologies against which it is difficult for the individual to rebel. In the article there follows a reference to the theme of bullying in adolescence, which much depends on deep-level anxieties about the sexual identity of bully and victim, and which tends towards the exclusion and marginalization of those who do not embody the ideal of power in the group of membership. Finally, the topic of a wide-ranging sex education is addressed, capable of speaking to the adolescent mind with clear explanations open to complexity, and which focuses on the ability to develop deep human relationships throughout life. as the basis of a model of formation of the person and of a pedagogical ideal of emancipation which remains substantially topical. In this light, a mention is made of the psychic pain that still afflicts many homosexual adolescents in our society and of the naturalness of homosexuality.

Keywords. Sexual Identity – Adolescence – Bullying – Pedagogy - Sex Education

1. Introduzione

In questo articolo sono esposte alcune considerazioni pedagogiche sullo sviluppo adolescenziale nell'epoca odierna, caratterizzata da molta incertezza circa il futuro dell'umanità e da una serie di caratteri patologici della società occidentale. Viene sostenuto come a livello profondo le determinanti dell'identità sessuale si pongano, al momento della pubertà e poi per tutto il corso del processo adolescenziale, tanto nelle prime identificazioni infantili dentro la famiglia, quanto nel rapporto con i pari età e le pressioni sociali più ampie. A una prima introduzione clinica seguirà in questo contributo un riferimento all'immaginario collettivo, e al bullismo quale attacco all'identità sessuale dell'adolescente, per poi terminare con alcune note sull'educazione sessuale.

Non v'è dubbio che la partita dell'identità sessuale si giochi in larga parte nell'adolescenza. Il momento della pubertà, con l'emergere del pensiero ipotetico-deduttivo e l'irrompere dell'incremento della pulsione sessuale, apre la mente dell'individuo a nuovi orizzonti. Ciò che era stato posto come base di partenza dell'identità nell'infanzia ha con l'adolescenza un momento di essenziale ripensamento, nuova gestazione e trasformazione. L'identità sessuale è quella parte centrale dell'identità personale che convoglia e condensa l'orientamento di scelta oggettuale sessuale con i valori etici e il senso globale di sé dell'individuo. *Orientamento* è una parola dal significato pregnante da un punto di vista pedagogico: chiama in causa infatti la direzione che la persona decide di prendere autonomamente, ma anche tutto il processo di cui sono partecipi le agenzie educative nel sostenere l'individuo nella propria formazione.

2. Una premessa clinica

La psicoanalisi nel suo insieme ha fornito un contributo da cui non è possibile prescindere per approcciarsi al tema della sessualità e dell'identità sessuale lungo tutto l'arco della vita. Tra i tanti apporti psicoanalitici richiamo qui quello dei coniugi Laufer in Gran Bretagna, che hanno particolarmente indagato lo sviluppo sessuale in adolescenza. Secondo i Laufer (1984), compito centrale dell'adolescenza è quello di rielaborare a livello conscio e inconscio le fondamenta dell'identità sessuale poste nell'infanzia. Tale compito è attivo per tutta la vita, ma riceve un'impennata fondamentale a partire dalla pubertà, per poi riverberarsi lungo l'arco di tutta l'adolescenza, fino ai ventuno anni circa; tempo entro in quale il giovane perviene o non perviene alla costituzione di un'organizzazione sessuale definitiva.

Un altro concetto dei Laufer è quello di fantasia masturbatoria centrale: l'assunto vale a dire secondo cui vi è una fantasia o un nucleo di fantasie peculiari a livello inconscio che condensano il senso dell'identità sessuale dell'individuo. La misura in cui tali fantasie sono più o meno disturbate, cioè a carattere sadomasochistico, rende conto anche della patologia dell'adolescente e del lavoro psichico che egli deve fare per pervenire a un senso d'identità sessuale sano e non patologico, cioè non perverso.

Secondo i Laufer infine la partita si gioca al momento della pubertà. Compito basilare di questo momento sarebbe quello inconscio di rappresentare i propri genitali maturi come parte di una rappresentazione di sé vissuta come separata e autonoma da buoni genitori interni. Il fallimento in tale compito, che implica invece una rappresentazione di sé quale ostaggio di genitori tirannici, è alla base di un *breakdown* evolutivo: vale a dire uno scompenso psichico, che origina al momento della pubertà, verso i dodici-quattordici anni, e che si riverbera a cascata per tutto il processo adolescenziale, fino a quando, alla fine dell'adolescenza, intorno ai venti, ventuno anni di età circa, esso si riflette nel fallimento del compito di pervenire a un'organizzazione sessuale definitiva stabile e matura.

Le implicazioni di questa teoria da un punto di vista educativo e pedagogico sono molte. In generale vi è sostanziale accordo in tutte le teorie sullo sviluppo della sessualità nel sostenere che le basi del genere e dell'identità sessuale si pongono nell'infanzia del bambino. I bambini, vale a dire, avrebbero un'identità di genere che a livello inconscio è abbozzata come maschile o femminile o anche transgender fin dai primissimi anni e mesi di vita (Dimen, Goldner, 2005). La partita poi si inquadra in tutto il gioco delle

identificazioni maschili e femminili, in tutte le proiezioni e successive reintroiezioni che il bambino sperimenta nel rapporto con i genitori.

Peculiare qui è il concetto d'identificazione proiettiva, secondo cui il bambino inevitabilmente tende a identificarsi con le proiezioni che i genitori gli attribuiscono, le quali possono essere più o meno buone o cattive, sane o disturbate. La capacità del bambino e dell'individuo lungo tutto l'arco evolutivo di discernere tali proiezioni, in modo da prendere, cioè interiorizzare quelle buone, e invece rifiutare o separarsi da quelle meno buone o disturbate, è un compito fondamentale ai fini della formazione e del consolidamento dell'identità sessuale.

Anche la psicoanalisi ormai teorizza che il problema non è l'orientamento sessuale: etero o omosessuale. La questione è invece la capacità di investire un oggetto d'amore e di desiderio di una costellazione di affetti sani, caratterizzati cioè da un investimento sessuale maturo e da sentimenti teneri di amore e capacità di prendersi cura dell'altro. Ciò sarà alla base nell'età adulta, a partire dal termine dell'adolescenza, dell'amore sessuale maturo e della capacità vale a dire di innamorarsi e di restare innamorati (Kernberg, 1995).

Questa partita ha nell'adolescenza uno snodo fondamentale. La pubertà è forse il momento di maggior follia dell'individuo, come aveva detto metaforicamente Donald Meltzer (1978). Il momento nel quale cioè, di fronte alle spinte per andare avanti, nella direzione dell'età adulta, irrompe tutta la confusione a livello inconscio tra identificazioni maschili e femminili e buone e cattive, nella spinta invece a tornare indietro verso stati mentali immaturi e sadomasochistici. Da un punto di vista pedagogico, se è vero che l'adolescente è sostanzialmente solo nel suo mondo interno nell'elaborare tali fantasie, è anche vero che il ruolo della famiglia e dei genitori reali è ancora molto importante. Ad esso peraltro si aggiunge quello del gruppo dei pari e dei coetanei e di altri adulti tutori nel dare all'adolescente un contributo centrale di orientamento e d'interpretazione della stessa realtà sociale e sessuale.

Come sostenuto ad esempio da Pietropolli Charmet (2000), che ha fatto sua gran parte della letteratura psicoanalitica sull'adolescenza, i gruppi adolescenziali sono organizzati e tenuti insieme dall'apporto dei singoli membri in base ai valori centrali dell'identità di genere. Ogni gruppo vale a dire ha un modo condiviso di intendere i valori dell'identità di genere, ed è tale costellazione di valori a far sì che ogni membro si riconosca nel gruppo stesso e venga accettato dagli altri membri all'interno di esso. Essere un adolescente conformista oppure alternativo, punk e metallaro, oppure alla moda più commerciale del momento, non è solo una questione di gusti nel vestire o nel seguire i gruppi musicali. Nell'inconscio la partita è molto più seria, perché si gioca chiamando in causa l'essenza della stessa identità sessuale a livello profondo.

3. L'adolescente di fronte alle patologie sociali

Ora, un discorso molto importante a cui è possibile solo accennare qui riguarda le patologie sociali (Di Chiara, 1999). In altri miei scritti mi sono soffermato sul fatto che viviamo ormai immersi nella società occidentale in una particolare sindrome di stampo collettivo di tipo sostanzialmente narcisistico, ma questo attributo non basta a definirla (Gabbard, Crisp, 2018). Si tratta di un narcisismo dai caratteri peculiari. Questa sindro-

me è incentrata senz'altro sull'esaltazione del Sé, sulla coltura vale a dire di un Io iper-trofico, ma anche su valori di stampo giovanilistico in rapporto a un tempo essenzialmente riservato al divertimento e agli svaghi. Questo tipo di patologia sociale collettiva è in modo fondamentale legato all'adolescenza come periodo della vita di moratoria psico-sociale (Erikson, 1968), nel quale il soggetto non deve ancora assumere su di sé responsabilità di tipo adulto.

La grande novità degli ultimi anni è che questo tipo di cultura o sindrome psicosociale collettiva è sempre più esteso, in avanti, fino a investire tutta la giovinezza e anche l'età di mezzo, nonché per certi versi la vecchiaia, e indietro, negli anni della fanciullezza e anche dell'infanzia. Un nuovo Super-io sociale (Borrelli *et Al.*, 2013) sta affiancando e forse si sta sostituendo al Super-io di freudiana memoria. Tale Super-io è dato da specifiche pressioni culturali che si riverberano nell'atteggiamento e nello stile di condotta dei gruppi sociali, a cui l'individuo è sottoposto e a cui è difficile ribellarsi. Non già più il Super-io nevrotico teorizzato da Freud (1922), quale censura opposta alla pulsione sessuale, ma una nuova istanza che simboleggia, con le parole di Recalcati (2010), una impronta al *godimento* illimitato.

Tale cultura disturbata è foriera di messaggi discutibili in tema di sessualità; una sessualità in quanto narcisistica dai caratteri perversi e disturbati. Un suo carattere di fondo in modo particolare è una normalizzazione della trasgressione, nel senso che la perversione sessuale, che per statuto implica una trasgressione del limite, diventa in questa cultura di fatto una norma.

Tale cultura assume posizioni molto ambigue in tema di identificazioni sessuali. Da un lato si tratta infatti di una posizione trasgressiva, che fa della perversione la sua essenza; dall'altro assume invece una posizione sessista, cioè maschilista perché rivolta metaforicamente all'esaltazione del potere del fallo.

Questa cultura di riflesso propaga delle idee implicite ben precise in materia di orientamento sessuale. I divi, del cinema, della musica leggera, per certi versi anche dello sport e della televisione, diventano attori su un palcoscenico in cui viene diffusa una cultura dal messaggio contraddittorio: da una parte una forte ambiguità in materia di scelte sessuali; dall'altra un altrettanto forte sessismo come esaltazione del potere della mascolinità.

Ciò si riflette nel fatto che mentre un certo grado di omosessualità femminile è tollerato e anzi desiderato, a fini di soddisfacimento del piacere nell'immaginario sessuale maschile, l'omosessualità maschile è essenzialmente ancora denigrata e concepita come un tabù. Tale cultura peraltro ha la pornografia e l'insieme di messaggi implicite che ne derivano il suo asse portante in termini di immaginario, che si riflette nelle scelte in materia di sessualità.

La pornografia nell'immaginario odierno ha dei caratteri di fondo precisi. È innanzitutto concepita per gli uomini e non per le donne. Secondariamente, esaltando al massimo grado la perversione, comporta una grande confusione in tema di identificazioni sessuali, alle quali si accompagna un trionfo del potere del fallo, insieme a una massiccia svalutazione dell'omosessualità maschile, intesa appunto come tabù.

Ora, pertanto, la questione per l'adolescente si complica rispetto ad alcuni decenni passati. Egli vive cioè immerso in una cultura sullo sfondo narcisistica, volta a rinforzare il culto del potere, quanto di fatto molto perversa. Tale cultura, che attraverso i mass

media filtra nella condotta dei gruppi adolescenziali, esercita nel merito una pressione assai patologica. Essa viene a costituire, come accennato, un nuovo Super-io sociale al quale l'adolescente deve ribellarsi, laddove è impegnato nel rimaneggiamento e nel consolidamento di una identità sessuale sana e matura in tema di scelte oggettuali, caratterizzate da sentimenti di amore, tenerezza e capacità di preoccupazione responsabile per l'altro.

4. Bullismo e attacco all'identità sessuale

Collegato alla sindrome psicosociale di cui sopra è anche il bullismo quale si configura nella società odierna, come forma di umiliazione e di prevaricazione dell'adolescente nella relazione tra pari (Autore, 2022). Anche se il bullismo è esistito in epoche storiche differenti e in diverse età della vita, vedi ad esempio la dinamica di sopraffazione del bambino ad opera dei fratelli più grandi, nell'epoca odierna esso si esprime con dei caratteri peculiari. Ciò che si sostiene implicitamente è che la sindrome collettiva del tipo sopra descritto preme per punire, colpevolizzare e umiliare tutti coloro che, animati da migliori sentimenti, si oppongono alla sua logica implicita.

In altre parole, coloro, quegli adolescenti, che non si riconoscono nelle dinamiche del potere, attraverso il culto dell'essere ammirati, sono particolarmente esposti ad essere vittima di atti di bullismo, da parte di quei coetanei invece che hanno per così dire 'venduto l'anima al diavolo' e sposato in tutto e per tutto la causa del narcisismo patologico. Gli adolescenti più sensibili in questo senso, ma la cui identità di genere è più fragile, cioè soggetta a sensi di colpa persecutori, sono quelli più soggetti ad essere vittima di atti di bullismo.

Un concetto centrale riguarda, ciò definito, il rapporto tra bullismo e omosessualità. La relazione tra bullo e vittima di norma echeggia ed è satura d'implicazioni omosessuali. Il bullo è quasi sempre un omofobico, che dietro lo spauracchio dell'attacco agli omosessuali, tradisce tutta la confusione e la sua vulnerabilità verso i problemi d'identità sessuale. Già il linguaggio utilizzato dai bulli è denso di riferimenti all'omosessualità. Tutto viene riportato alla dinamica del 'fottere' e dell' 'essere fottuti', da parte di chi sta sopra o chi sta sotto, di chi agisce un ruolo attivo per eludere la propria angoscia dell'essere in verità passivo.

Se è un luogo comune ormai sostenere che il bullo omofobico lotta con una confusione d'identità a livello inconscio, un discorso più delicato merita un'esplorazione dei caratteri della vittima. Ella è spesso una persona sensibile quanto masochista, perché incline ad espriare massicci sensi di colpa. Che cosa spinge la vittima a non ribellarsi al bullo, laddove per comportamento ribelle si intende qui una sana capacità di prendere le distanze e di separarsi dal bullo? Ciò che implica non solo e non tanto forza fisica, ma anche una sana capacità affettiva di rispetto e amore per sé stessi, in modo tale da andare per la propria strada affermando e consolidando un proprio senso di sé.

La ragione si trova in una vulnerabilità a livello recondito nella propria identità sessuale. La vittima è spesso una personalità masochistica che vive con forti sensi di colpa la propria inclinazione sessuale ed espia, attraverso l'essere oggetto di atti di bullismo, la propria posizione di passività, mentre di converso gioca un ruolo precipuo il proprio stesso senso di solitudine, nell'affermare dei valori e dei sentimenti buoni che ella trova di fatto difficile condividere con dei coetanei significativi. Ecco che espriare e farsi umi-

liare diventano un modo per non separarsi e non affermare il senso di una propria strada nell'essere e nel diventare adulti.

Il tema dell'identità sessuale è centrale nelle dinamiche di bullismo, perché il gioco dell'umiliazione rappresenta il principale attacco al senso dell'identità personale e di genere sessuale. Ciò che è sempre stato ed è sempre esistito trova oggi manforte, come accennato prima, nella nuova sindrome psicosociale collettiva incentrata sul narcisismo patologico della società dei consumi. Il gruppo adolescenziale in molti casi aderisce a questa sindrome e punisce coloro che implicitamente tentano di ribellarsi, ma non trovano per questa via compagni di viaggio in grado di sostenerli nel proprio cammino di penosa solitudine.

5. L'educazione sessuale: il senso di come dovrebbe essere

In base alle considerazioni qui espresse ne deriva anche un modo diverso, più complesso d'intendere l'educazione sessuale. Come è noto, in Italia non abbiamo, a differenza di molti altri paesi occidentali, un insegnamento di educazione sessuale nelle scuole. Quelle che seguono sono alcune considerazioni in merito all'educazione sessuale degli adolescenti.

Tale forma di educazione, spesso banalizzata a mera informativa sui metodi di contraccezione e le forme del coito sessuale (Recalcati, 2023), dovrebbe invece abbracciare un insieme di significati molto più profondo. L'educazione sessuale cioè dovrebbe essere parte di una vera e propria educazione affettiva dell'adolescente, in un periodo peraltro nel quale il ragazzo o la ragazza sono, coperti da un fascio di difese, difficili da raggiungere nella propria interiorità e nel proprio rimaneggiamento segreto (Novelletto, 2009) dell'identità da parte dell'adulto.

L'educazione sessuale, così intesa, dovrebbe con molto tatto spiegare il significato dei cambiamenti posti in essere dalla pubertà. Dovrebbe chiarire che cosa la pubertà sia, quale fase ed evento di mutamento dell'individuo, che viene così a dotarsi di un corpo e di una sessualità potenzialmente adulti, nel momento in cui egli è ancora distante dall'età adulta da un punto di vista della formazione globale della persona.

Dovrebbe inoltre essere spiegato all'adolescente il significato recondito della masturbazione: quello di prendere e assumere una familiarità con il proprio corpo, per alleviare tensioni interne e in vista e in funzione dei rapporti sessuali reali. Dovrebbe essere altresì esplicitato che la sessualità è al servizio della relazione con l'altro (Fairbairn, 1952), la quale culmina in una capacità di accoppiamento sessuale, che dona pienezza di significato alla vita.

Vi sono peraltro molti modi di condurre di fatto una lezione di educazione sessuale. Per parte mia, essa dovrebbe essere molto rispettosa della segretezza dell'adolescente. Ricordo ad esempio il caso di una psicoanalista che in un incontro con adolescenti escogitò un metodo molto intelligente, avveduto e sensato. I ragazzi e le ragazze che partecipavano all'incontro erano invitati a porre delle domande sulla natura dell'adolescenza in un biglietto anonimo che veniva deposto in una scatola di cartone. Ne scaturì un potenziale corredo di tutte le ansie, i timori, le aspettative e le questioni che vengono poste dagli adolescenti.

L'educazione sessuale in altre parole dovrebbe essere educazione affettiva alle relazioni profonde e ai rapporti affettivi intimi autentici e sinceri. Un'educazione così intesa si

sposa benissimo con l'ideale pedagogico dell'emancipazione e della cittadinanza democratica (Spadafora, 2010; Ulivieri, 2001; Cambi, 2010), nonché con l'inclusione sociale di tutte le differenze (Loiodice, 2013; Cottini, 2017; d'Alonzo, 2019; Caldin, 2012).

Questo tipo di educazione, così improntata, dovrebbe assumere una posizione molto critica verso la cultura sessuale predominante, di cui abbiamo già parlato, laddove invece essa emerge come messaggio imperante trasmesso dai mass media. Tale messaggio è frutto di una cultura mercantile che vede nell'edonismo propagandato dalla società dei consumi il suo credo, al servizio del quale piegare tutte le relazioni umane.

Dovrebbe essere chiaro invece che una vera educazione alla formazione globale dell'individuo si oppone a quel messaggio, perché ne mette a nudo gli aspetti disturbati. In quest'ottica l'adolescenza dovrebbe essere riportata alla sua natura di età molto delicata della vita, anziché essere intesa come mera età di passaggio, ma in verità come anticamera e battistrada di una sorta di giovinezza interminabile, a cui puntare a permanere in base a un culto edonistico di soddisfacimento di una costellazione di desideri perversi. Con le parole di Massimo Recalcati (2010), l'adolescenza dovrebbe essere intesa come il periodo nel quale l'individuo forma e plasma un *desiderio* proprio, cioè un proprio modo di intendere i desideri e i bisogni della vita, in antitesi alle sirene del *godimento*; vale a dire dei desideri perversi.

Un altro capitolo molto delicato peraltro riguarda il modo d'intendere l'omosessualità. Il tema dell'omosessualità infatti incrocia quello a livello inconscio e segreto dell'angoscia per i caratteri della propria identità di genere, alla base e alle radici di tutto il processo di elaborazione del Sé adolescenziale. L'educazione sessuale dovrebbe fare proprio, con grande rispetto, il tema del dolore psichico degli omosessuali, per quella che è ancora oggi la profonda ingiustizia di come essi sono spesso indegnamente colpevolizzati nella nostra società.

Da questo punto di vista tutti gli adolescenti sono molto spaventati dall'affrontare il tema dell'omosessualità, a maggior ragione se viene loro esplicitato che omosessuali si può nascere ma anche diventare, e ciò in base a quello che è il proprio percorso di vita. In tale prospettiva l'omosessualità è particolarmente oggetto di scherno e di denigrazione, se non addirittura di feroce attacco in adolescenza, perché rappresenta ancora oggi purtroppo un tabù legato a una serie di dilemmi della crescita con cui ogni individuo deve fare i conti.

La naturalità dell'omosessualità dovrebbe essere concepita come acquisita. Dovrebbe essere spiegato in modo netto e chiaro che vi sono molti modi di amare e di vivere la propria sessualità. Dovrebbe essere considerato acquisito il concetto che si può provare attrazione sessuale, amore e anche sentimenti teneri e, si badi, non perversi, per persone del proprio stesso sesso, e questo in virtù di un percorso di vita che inizia dalla nascita e chiama in causa il gioco delle identificazioni maschili e femminili con i propri genitori dalla più tenera età.

Un'attenzione particolare del discorso dovrebbe guardare al caso di quegli adolescenti, il cui orientamento è omosessuale e che sperimentano un'intensa angoscia per i propri legittimi desideri di scelta oggettuale, a causa della mancata accettazione da parte dei propri genitori interiorizzati e delle pressioni del mondo dei coetanei e degli adulti, che si dichiarano eterosessuali, anche se a ben vedere non esenti da perversioni e confusioni, dietro la cortina dell'intransigenza in materia di scelte oggettuali.

Questo discorso apre una parentesi finale sul fatto che la prima forma di educazione sessuale dell'individuo, prima bambino e poi adolescente, viene portata avanti dai genitori. L'orientamento al progetto di vita incrocia l'educazione sessuale. I genitori sono i primi educatori del bambino e anche dell'adolescente, che inconsciamente ne conoscono attitudini, gusti e inclinazioni, perché sono consapevoli, per quanto possano negarlo, di quella che è stata la loro relazione con il bambino che è stato e con l'adolescente che è.

La relazione dei genitori con il figlio mai come nell'adolescenza dovrebbe essere caratterizzata da un senso di separatezza psicologica, tale da aiutare a mettere nelle condizioni l'adolescente di separarsi e prendere una propria strada. I genitori, come aveva messo in luce lo psicoanalista inglese Donald Winnicott (1961) e poi John Bowlby (1988), dovrebbero essere una *base sicura*, a cui l'adolescente torna e sui cui può contare nei momenti di difficoltà di un viaggio di separazione, nel quale egli è essenzialmente solo in mare aperto, alla ricerca di nuovi compagni di avventura che sono i suoi pari età.

I genitori dovrebbero presidiare l'area della crescita del proprio figlio adolescente, con la sincera onestà di riconoscere i propri errori educativi del passato e di ammetterli di fronte al proprio figlio, nel momento in cui la pubertà si accompagna a un vissuto e una condizione di angoscia eccessiva. Tale angoscia può investire la paura per i rapporti sessuali sia omo sia eterosessuali. In circostanze normali invece la pubertà del proprio figlio sarà un momento di cambiamento e di intensa partecipazione emotiva per tutta la famiglia, velata da un senso di segretezza che meriterà una posizione silenziosa e a basso volume di condivisione di quelli che sono i più intensi significati della vita, in seno alla formazione dell'identità sessuale e al modo di vivere le relazioni umane.

6. Conclusioni

A conclusione, si è cercato di abbozzare in queste pagine un discorso sull'identità sessuale dell'adolescente e sulle sue vicissitudini nell'epoca odierna. Per quanto ciò tocchi le radici della mente profonda, che solo le relazioni affettive intime possono apprezzare, l'educazione ha un ruolo centrale nel contribuire al processo di formazione di tale identità, in seno al consolidamento della personalità che diventerà adulta.

Vi sono diverse figure e attori in gioco in tale processo educativo. Essi si identificano nel ruolo dei genitori, degli altri adulti tutori, quali gli insegnanti, nei coetanei adolescenti e nella stessa atmosfera culturale che caratterizza l'immaginario giovanile in un dato periodo storico.

In un periodo storico di forte crisi sociale come quello odierno, nel quale a tratti sembra smarrito il senso dei sentimenti buoni, in favore di un esubero di cinismo e di negazione della dipendenza affettiva a vantaggio di nuove forme di individualismo, molto si gioca nella ricerca, nel mantenimento e nel consolidamento di rapporti affettivi profondi.

L'adolescenza come *seconda nascita* (Blos, 1962) implica un ripensamento e una rimessa in gioco degli obiettivi di vita cui si pone l'individuo: «dove sto andando, dove sta andando la società, a partire da quella dei miei coetanei, che tipo di persona voglio essere, in quali valori etici mi riconosco, di chi mi posso innamorare»: sono le domande che a livello recondito ogni adolescente nel profondo si pone. Come aveva messo in luce Donald Meltzer (1978), nel suo studio profetico dell'adolescenza, tali domande fanno i conti inevitabilmente con la confusione, che è prima di tutto confusione tra buono e cat-

tivo e tra amore e odio, ma anche tra ciò che rappresenta l'espressione di una personalità pensante e invece quelle forme di adattamento sociale che esprimono il predominio e il giogo delle pressioni patologiche del gruppo sociale (Meltzer, 1986/1987).

L'ideale pedagogico dell'emancipazione è più che mai attuale, ma in un certo modo ci riporta alla società di alcuni decenni or sono. «Quante le strade che deve percorrere un uomo perché lo si possa chiamare un uomo» cantava Bob Dylan nel suo brano più famoso: *Blowin' in the wind*. Il segno di ogni pedagogia dell'emancipazione è quella di produrre e coltivare pensiero critico; quella forma di pensiero che l'adolescente nel profondo medita e che incontra nel mondo occidentale di oggi alcuni suoi nemici e potenziali detrattori.

Mi pare che il senso dell'educazione sessuale non possa che andare nella direzione di una sintonia con l'assunzione di questa posizione: sviluppare pensiero critico verso l'ordine di pensiero dominante ancorché patologico, e insieme riscoprire e coltivare relazioni umane buone e profonde.

Quando l'adolescente trova questa posizione ed è in grado di mantenerla, essa corrisponde anche a un ritrovato senso di identità personale. È in questo modo che l'adolescente, accompagnando la propria fantasia, come diceva Meltzer (1978), di tornare indietro verso l'età infantile, alla riscoperta dei sentimenti teneri, procede invece in avanti diventando veramente un adulto, in grado proficuamente di amare e di lavorare, e in ultima analisi di dare un contributo attivo al processo di umanizzazione della vita e del consorzio sociale collettivo.

Riferimenti bibliografici

- Blos P. (1962), *On Adolescence*, New York, Free Press of Glencoe (trad. it. *L'adolescenza: una interpretazione psicoanalitica*, Milano, FrancoAngeli, 1971).
- Borrelli F., De Carolis M., Napolitano F., Recalcati M. (2013), *Nuovi disagi nella civiltà*, Torino, Einaudi.
- Bowlby J. (1988), *A Secure Base. Clinical Applications of Attachment Theory*, London, Routledge (trad. it. *Una base sicura. Applicazioni cliniche della teoria dell'attaccamento*, Milano, Raffaello Cortina, 1989).
- Burgio G. (2012), *Adolescenza e violenza. Il bullismo omofobico come formazione alla mascolinità*, Milano, Mimesis Edizioni.
- Caldin, R. (2012), *Current pedagogic issues in inclusive education for the disabled*, in "Pedagogia oggi", pp. 11-25.
- Cambi F. (2010), *La cura di sé come processo formativo*, Roma-Bari, Laterza.
- Cottini L. (2017), *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Roma, Carocci.
- d'alonzo L. (a cura di) (2019), *Dizionario di pedagogia speciale*, Brescia, Scholé.
- Di Chiara G. (1999), *Sindromi psicosociali. La psicoanalisi e le patologie sociali*, Milano, Raffaello Cortina.
- Dimen M., Goldner V. (2005), *Gender and sexuality*, in E.S. Person, A. Cooper, G.O. Gabbard (eds.), *The American Psychiatric Publishing Textbook of Psychoanalysis*, Washington DC and London UK, American Psychiatric Publishing, Inc., 93-116 (trad. it. *Genere e sessualità*, tr. it. in E.S. Person, A. Cooper, G.O. Gabbard (a cura di), *Psicoanalisi. Teoria, clinica, ricerca*, Milano, Raffaello Cortina, 2006, 149-186).

- Erikson E.H. (1968), *Identity youth and crisis*, New York, Norton & Company Inc., (trad. it. *Gioventù e crisi d'identità*, Roma, Armando, 1970).
- Fairbairn R.D. (1952), *An object-relations theory of the personality*, New York, Basic Books (trad. it. *Studi psicoanalitici sulla personalità*, Torino, Boringhieri, 1977).
- Freud S. (1922), *L'Io e l'Es*, in *Opere*, Torino, Boringhieri, vol. 9, 1986.
- Gabbard G.O., Crisp H. (2018), *Narcissism and Its Discotents*, Washington DC, American Psychiatric Publishing (trad. it. *Il disagio del narcisismo*, Milano, Raffaello Cortina, 2019).
- Kernberg O.F. (1995), *Love Relations. Normality and Pathology*, New York, Yale University Press (trad. it. *Relazioni d'amore*, Milano, Raffaello Cortina, 1995).
- Laufer M., Laufer M.E. (1984), *Adolescence and Developmental Breakdown*, New Haven, London, Yale University Press (trad. it. *Adolescenza e breakdown evolutivo*, Torino, Boringhieri, 1986).
- Loidice I. (2013), *Inclusione sociale*, in "Pedagogia oggi", 1, pp. 209-219.
- Meltzer D. (1978), *Teoria psicoanalitica dell'adolescenza*, in «Quaderni di psicoterapia infantile», 1, pp. 15-32.
- Meltzer D. (1986), *Studi di metapsicologia allargata*, tr. it. Milano, Raffaello Cortina, 1987.
- Novelletto A. (2009), *L'adolescente. Una prospettiva psicoanalitica*, Roma, Astrolabio.
- Panzeri M., Fontanesi L. (2021), *Educazione affettiva e sessuale di bambini e adolescenti*, Bologna, Il Mulino.
- Pietropolli Charmet G. (2000), *I nuovi adolescenti. Padri e madri di fronte a una sfida*, Milano, Raffaello Cortina.
- Recalcati M. (2010), *L'uomo senza inconscio*, Milano, Raffaello Cortina.
- Recalcati M. (2023), *A pugni chiusi. Psicoanalisi del mondo contemporaneo*, Milano, Feltrinelli.
- Spadafora G. (a cura di) (2010), *Verso l'emancipazione. Una pedagogia critica per la democrazia*, Roma, Carocci.
- Ulivieri S. (2001), *La pedagogia sociale come metafora emancipativa*, in V. Sarracino, M. Striano (a cura di), *Pedagogia sociale. Prospettive d'indagine*, Pisa, Edizioni ETS, pp. 317-337.
- Winnicott D.W. (1961), *Adolescence: struggling through the doldrums*, in *The Family and Individual Development*, London, Tavistock Publications, 1965 (trad. it. *Adolescenza: il dibattersi nella bonaccia*, in *La famiglia e lo sviluppo dell'individuo*, Roma, Armando, 1976).

Sul concetto di Dasein

MARIO GENNARI

Ordinario di Pedagogia Generale e Sociale – Università degli Studi di Genova

Corresponding author: mario.gennari@unige.it

Abstract. The article examines the concept of Dasein in its relationship with the category of Bildung. From the philosophical-pedagogical investigation emerges that there is a possibility to think about a Daseinsbildung (i.e., a Dasein of Bildung: the existent being of self-formation) and a Bildungsdasein (i.e., a Bildung of Dasein: the self-formation of existent being in humans). The link between Dasein and Bildung consists in a culture of education and instruction. These don't have an end in themselves but rather in the Bildung of the human being, closely connected with its Dasein.

Keywords. Dasein – Bildung – Daseinsbildung – Bildungsdasein

Nel forgiarsi medievale della lingua tedesca, la parola *Dasein* acquista una propria presenza, un proprio uso, una propria discorsività. Dal punto di vista filosofico, si tratta invece di un concetto elaborato nel primo Settecento, con un senso onto-etimologico espresso dal verbo *sein* (essere) e un duplice significato spazio-temporale affidato all'avverbio *da* (qui, qua, là; ora, adesso, allora). Elaborazione imperniata tuttavia sul verbo *dasein*, il cui antico valore semantico ruota attorno a espressioni della lingua italiana come “essere presente”, “esistere”, “esserci”, ma anche “vivere” o “accadere”. Sicché, il sostantivo neutro singolare *Dasein* richiama la “presenza”, l’“esistenza”, la “vita” – ovvero, l’*Anwesenheit*, l’*Existenz*, il *Leben*. Impiegato dal XIII secolo, il concetto si afferma filosoficamente con il razionalismo di Christian Wolff, quale traduzione del latino *existentia*. Idea ripresa dal Criticismo di Kant come possibilità reale di essere ed esistere, evocabile attraverso la percezione sensibile dell’esperienza del *Wesen* (l’essenza) di una *res* (la cosa). Idea riconsiderata dall’Idealismo di Hegel per la qualità di ogni *Etwas* (qualcosa) nel proprio determinarsi come essere in sé e per sé. Dal contesto strettamente filosofico, la categoria di *Dasein* si diffonderà nel dibattito letterario, in quello antropologico fino a occupare quello biologico. Poiché quella tradizione era già solidificata nel linguaggio e quindi nel discorso quotidiano, Martin Heidegger potrà servirsi del *Dasein* per indicare: (i) la vita in quanto essere in un mondo; (ii) l’essere di un ente in relazione con altri enti; (iii) l’essere della vita effettiva; (iv) la vita che si dà e c’è (*ist da*); (v) il carattere d’essere dell’essente; (vi) il qui ed ora dell’ente esistente nella sua costituzione d’essere.

Tale costituzione d’essere propria del *Dasein* suffraga la *Daseinsanalyse*: l’analisi del *Dasein* in quanto *essere dell’ente* (con il proprio statuto *ontologico* particolare) nel suo rapporto con l’*essere dell’essere* (nella propria costituzione *metafisica* assoluta). La pietra, le piante, l’animale, l’uomo posseggono ciascuno un proprio *Dasein*. L’esistere del *Dasein*

– che per Heidegger riguarda esclusivamente l'uomo – si esprime come possibilità e quale interpretazione nel duplice orizzonte della *Sorge* (la preoccupazione) e della *Zeitlichkeit* (la temporalità). L'accadere del *Dasein* avviene heideggerianamente nel segno del destino (*Geschick*) che esso ha in comune con gli altri *Dasein*. E qui tanto Goethe quanto Heidegger mostrano di ricondurre la storia a un supposto destino. Un destino originario sia dell'uomo sia del *Dasein*, sia per i Tedeschi sia per la Germania. Il destino diventa la chiave di volta posta al vertice della vita. Ma mentre in Goethe l'originarietà del *Dasein* si esprime nei termini di una soggettiva poetica della *Bildung*, in Heidegger questa originarietà è collettiva e perciò politica. La storicità spirituale del *Dasein* heideggeriano è *völkisch* (comunitaria) e *staatlich* (statale). Al contrario, con Goethe la perfezione originaria del *Dasein*, e con ciò il suo essere esistente, s'innerva anzitutto nell'uomo e nella sua formazione.

a) In una stretta sintesi, la storia filosofico-pedagogica della cultura europea e occidentale ha compiuto nel tempo un grande arco che va dalla *paideia classica*, in Grecia, fino alla *Bildung divina*, nella Germania medievale. Da una parte ci sono Platone e Aristotele, dall'altra il platonismo e l'aristotelismo e poi l'agostinismo e il tomismo cristiano-medievali. Nella sintesi operata da Meister Eckhart essi danno luogo alla nascita della *Bildung* nei termini di una *Bildung divina* (*Göttliche Bildung*)¹. La storia filosofico-pedagogica della cultura tedesca e metteleuropea sorge appunto con Eckhart di Hochheim, transita attraverso la Germania tra il Quattrocento – con Gutenberg e Cusano –, il Cinquecento – con Dürer, Kepler, Böhme e anzitutto Lutero –, e il Seicento – con Leibniz e Bach –, per giungere fino al Settecento: secolo della luce e prima età del *Neuhumanismus*.

Il Grande Secolo Tedesco – che procede dal 1750 al 1850 – riassume in sé Illuminismo e Rococò, *Sturm und Drang* e *Weimarer Klassik*, Criticismo kantiano e Idealismo hegeliano, Romanticismo tedesco e Classicismo musicale viennese. La sintesi pedagogico-filosofica operata celebra la nascita della *neuhumanistische Bildung*: la formazione neoumanistica dell'uomo. Il suo più autorevole interprete è Goethe. Influyente al punto di veder assegnato al suo tempo il nome di *Goethezeit*. Età di Goethe ma anche di Schiller, di Kant e Hegel, Fichte e Schelling, Schleiermacher e i fratelli Schlegel, Hölderlin e Novalis; e poi di Klopstock e Lessing, Winckelmann e Herder, Haydn e Mozart, Jean Paul e i fratelli von Humboldt, di Friedrich e Füssli, Mengs e Tischbein, Schinkel e Runge; quindi di Pestalozzi e Fröbel. Età della *Bildung*: preconizzata da Herder, teorizzata da Wilhelm von Humboldt, innervata da Goethe nella propria poetica. In particolare con la figura di Werther, Wilhelm Meister e Faust. Ma anche di Mignon e Margherita, di Mefistofele e dell'Homunculus, di Elena e Wagner.

Quando Alexander von Humboldt – nel tempo e nello spazio culturali del *Neuhumanismus* – studia la natura come un organismo che possiede una potente *Harmonie* esplicantesi nell'unità delle differenze così come nel tutto che racchiude le diversità, l'idea di *Dasein* partecipa di questa *Anschauung*. Quando Wilhelm von Humboldt – sempre nel contesto storico-geografico del *Neuhumanismus* – delinea la *Bildung* dell'essere umano servendosi delle nozioni di unità e totalità, fondamento e spirito, riconosce l'idea di *Dasein* penetrata in profondità nell'essenza stessa della natura.

b) I fratelli Humboldt accreditano una visione universalistica della *Natur*. Alexan-

¹ Cfr. M. Gennari, *Dalla paideia classica alla Bildung divina*, Bompiani, Milano, 2017.

der la denota in senso biologico; Wilhelm la connota in senso antropologico. Goethe è tra gli amici intimi degli Humboldt. Con loro discute impiegando anche i concetti di *Dasein* e *Bildung*. A proposito del primo ne sottolinea la forza operante (*wirkend*) e, sempre nel *Wilhelm Meister*, ne conferma la presenza in ogni esistente (*Existierende*). In *Dichtung und Wahrheit* ritorna sul «nudo (*nackte*)» *Dasein* considerandolo la condizione essenziale del vivente. L'uomo (*Mensch*) possiede nella propria essenza (*Wesen*) la precipua dimensione (*Umfang*) del *Dasein*, che sembra prendere forma organica in ragione di due componenti: l'*Empfindungskraft* – la forza della sensazione (o del sentimento) – e la *Bildungskraft* – la forza della formazione –. Ciascun uomo possiede la precisa consapevolezza del proprio *Dasein* e di un *Daseinende* intorno a lui. Sicché l'esistenza (*Existenz*) dell'essente (*Wesen*) si concreta nel *Dasein*. Esso è, scrive Goethe nel citato passaggio di *Studie nach Spinoza* (27-28), in primo luogo *Vollkommenheit*: perfezione. E poi osserva: «Ogni cosa (*Ding*) esistente ha dunque il proprio *Dasein* in se stessa, e così anche la *Übereinstimmung* (che è contemporaneamente concordanza, armonia e accordo) si dispone in relazione con il fatto che il *Dasein* esiste».

Il *Dasein*, come la *Bildung*, non è mai statico. Entrambi posseggono un'implicita morfologia metamorfica. Ovvero, una forma trasformantesi nella propria essenza attraverso la formazione.

c) Si potrebbe allora sostenere che il *Dasein* sia il modo d'essere di un ente che esiste. L'ente è un essente che possiede in sé la propria essenza. Tale essenza è esistente. Vivente! Va ripetuto – con Heidegger – che il *Dasein* dell'uomo è l'uomo stesso. Tuttavia, anche i sassi, le piante, gli animali hanno un loro *Dasein*. L'uomo è però il solo essere esistente ed essente che sente e sa di esistere e di essere. Gli elementi – acqua, aria, terra, fuoco – si caratterizzano anche per il loro *Dasein*. E ciò vale pure per il mondo, al cui *Dasein* corrisponde l'*eidōs* – che è idea, forma ed essenza – con cui l'uomo lo pensa. Quel *Dasein*, per cui Dio viene immaginato e pensato dagli esseri umani, a volte è stato ridotto a un semplice ente, in altri casi lo si è fatto coincidere con l'essere metafisico (ossia con tutto ciò che è).

Il *Dasein* è contemporaneamente l'essere dell'essente esistente, l'esistente dell'essere essente, l'essente dell'essere esistente. Inoltre, ontologicamente, il *Dasein* è l'essenza di ogni essere che esiste. Pertanto, non pare corretto dire che l'uomo “ha” un proprio *Dasein*, poiché l'uomo “è” il proprio *Dasein*. Ciò significa che l'uomo determina con il proprio pensiero lo statuto del suo *Dasein*. Kant ha scritto nella *Kritik der reinen Vernunft* (25): «L'io penso esprime l'atto di determinare il mio *Dasein*».

La *Bildung* può essere considerata anche come la forma d'essere di un ente esistente. Ogni ente possiede una propria forma, che se si trova in azione (e vivere è agire) dà luogo alla forma-azione. La *Bildung* dell'uomo è però la sola forma che viene formandosi con l'azione del pensiero. L'essenza della *Bildung*, l'esistenza della *Bildung* e l'essere della *Bildung* sono l'uomo stesso, che nella propria *Bildung* vede riflesso il suo pensiero, il suo discorso e la sua stessa vita: in altri termini, il proprio *Dasein*.

Si danno, dunque, un *Dasein* della *Bildung* (ovvero, l'essere esistente della formazione dell'uomo) e una *Bildung* del *Dasein* (ossia, la formazione dell'essenza esistente nell'uomo). Perciò si può parlare di un *Dasein der Bildung* e, specularmente, di una *Bildung des Daseins*. La prima sintesi possibile consiste nella *Daseinsbildung*. Essa costituisce, forse, l'*integumentum* più misterioso dell'uomo e della sua vita. L'indagine filoso-

fico-pedagogica può spingersi fin qui anzitutto perché la lezione del *Neuhumanismus* ha lasciato pagine fondative e originarie sulla *Bildung* e il *Dasein*. Ciò che unisce il *Dasein* alla *Bildung* nel caso dell'uomo (diversamente da animali, piante, cose, mondi) consiste nella cultura dell'educazione. Una *Kultur der Erziehung* che prevede per l'essere umano la duplice possibilità di educarsi e di essere educato: cioè, di educare se stesso e di venir educato da altri. Questo vale anche per la *Kultur des Unterrichts*, quindi per una istruzione culturale. Le due forme differenti di cultura educativa e istruzionale non hanno alcun fine prioritario in se stesse, bensì lo trovano nella *Bildung* dell'uomo, a sua volta strettamente connessa con il suo *Dasein*. Sicché si affaccia la seconda sintesi relativa al *Bildungsdasein*. Vale a dire, all'essere esistente della formazione, su cui hanno scritto ad esempio Walter Benjamin, Karl Jaspers, Hans-Georg Gadamer.

Quest'ultimo, in *Hermeneutik im Vollzug*², riferendosi a Goethe ricorda che l'essere umano cura il proprio *Bildungsdasein* nell'incontro con altri esseri umani, mai isolandosi, bensì – come ha fatto Goethe a Weimar – partecipando alla vita politica dello Stato.

Bibliografia

- Barbieri I. (2021), *Architettonica di una pedagogia della vita*, Aracne, Roma.
- Gadamer H.-G. (1960), *Wahrheit und Methode*, Mohr, Tübingen.
- Gadamer H.-G. (1993), *Hermeneutik im Vollzug*, Mohr, Tübingen.
- Gennari M. (2012), *L'Eidos del mondo*, Bompiani, Milano.
- Gennari M. (2017), *Dalla paideia classica alla Bildung divina*, Bompiani, Milano.
- Gennari M. (2018, a cura di), *Neuhumanismus. Pedagogie e culture del Neoumanesimo tedesco tra Settecento e Ottocento*, Volume Primo, Il Melangolo, Genova.
- Gennari M. (2019, a cura di), *Neuhumanismus. Pedagogie e culture del Neoumanesimo tedesco tra Settecento e Ottocento*, Volume Secondo, Il Melangolo, Genova.
- Gennari M. (2020, a cura di) *Neuhumanismus. Pedagogie e culture del Neoumanesimo tedesco tra Settecento e Ottocento*, Volume Terzo, Il Melangolo, Genova.
- Heidegger M. (1927), *Sein und Zeit*, Niemeyer, Tübingen.
- Kaiser A. (2013), *Filosofia dell'educazione*, Il Melangolo, Genova.
- Levrero P. (2022), *Hans-Georg Gadamer. Per una ermeneusi della formazione umana*, Anicia, Roma.
- Marcone F. (2022), *Saggio sull'Armonia. Tra musica, letteratura e formazione umana*, Anicia, Roma.
- Sola G. (2008), *Heidegger e la Pedagogia*, Il Melangolo, Genova.

² H.-G. Gadamer, *Hermeneutik im Vollzug*, Mohr, Tübingen, 1993, p. 76.

Lou Andreas von Salomé e il fiabesco nel Weihnachtsmärchen

PAOLO LEVRERO

Ricercatore di Pedagogia Generale e Sociale – Università degli Studi di Genova

Corresponding author: paolo.levrero@unige.it

Abstract. The article aims to examine the fairy tale *Weihnachtsmärchen* - that is the *Fiaba per il Natale*, in Italian translation -, written in 1907 by Lou Andreas von Salomé, one of the most effervescent and libertarian intellectual figures in late Nineteenth and early Twentieth century in Europe. Through the codes of the imaginary and the fantastic typical of the fairy tale, Salomé constitutes an ontology and a poetics of childhood in which delicacy, enchantment and wonder preserve the mystery of life, which, in the metaphor of Christmas remembered in the story, sustains the existence of the child in his thoughtful walk in the world.

Keywords. Fairy tale – Dasein – Life – Childhood – Self-Formation.

Nella fiaba si rispecchia la vita. E, sebbene le forme della vita di cui i mondi fiabeschi sono intessuti si discostino talvolta dalle morfologie proprie della realtà per schiudere alle dimensioni dell'immaginario, del sogno, dell'inverosimile, dell'utopia, la fiaba guarda all'essenza della vita cercandone i significati profondi, autentici e misteriosi. Non nasconde né risparmia all'animo umano la visione del dolore e della sofferenza, delle storture e dell'orrore che contrassegnano il divenire dell'esistenza nel suo incedere frammentario e malfermo. Non fornisce consolazione o antidoti al sapore amaro che s'accompagna all'esperienza del vivere in talune occasioni, né riesce a prescrivere espedienti capaci di rimuoverne l'indeterminatezza costitutiva. Tuttavia, così come la letteratura – che è «mimesi della realtà»¹ – ha saputo custodire il «senso dell'unità del mondo»², quando l'enciclopedia moderna dei saperi improntata alla specializzazione ipertrofica della tecnica ha perduto la possibilità di ricondurre l'edificio della conoscenza a un ordine armonico della realtà medesima³, pure la fiaba, che per lo più trova la sua genesi ed evoca motivi ancestrali provenienti dalla tradizione popolare, possiede un legame originario con la vita mutandone però i codici fondativi attraverso infrazioni e sovvertimenti che dischiudono all'ordine del meraviglioso⁴. La fiaba riserva e manifesta l'incanto del mondo, ove si conservano i significati della vita; «li fa toccare con mano là dove essi prendono corpo nell'esistenza e nella carne degli uomini»⁵, mantenendoli nella veste pri-

¹ C. Magris, *Utopia e disincanto*, Garzanti, Milano, 1999, p. 24.

² Ivi, p. 25.

³ Cfr. *Ibidem*.

⁴ Cfr. T. Gianì Gallino, *Il fascino dell'immaginario. L'arte di parlare con le fiabe al proprio inconscio*, SEI, Torino, 1987.

⁵ Ivi, p. 24.

smatica d'un cangiante caleidoscopio. Non insegna la vita, ma permette di sentirla e pensarla nelle sue pieghe nascoste, affinché si afferrino il coraggio e il desiderio del vivere.

Si celano forse entro queste premesse alcune tra le ragioni che hanno accompagnato Lou Andreas von Salomé nella stesura del *Weihnachtsmärchen*, ossia una *fiaba per il Natale* – così come opportunamente è stato tradotto in lingua italiana il titolo del breve racconto⁶. Nell'itinerario di attesa e speranza che conduce ciascun bimbo verso la festa tanto amata, non senza provare un senso di trepidazione e trasporto gioiosi e giocosi, anche il sentimento della vita avvertito da quel bimbo viene trasformandosi. Ma la trasformazione, nel suo attuarsi, implica una presa di coscienza. Sicché, al lettore è dato di riconoscere e comprendere l'impulso alla vita che denota la metafora del Natale. Nell'abitare pensosamente quella condizione che ciascuno ha provato indugiando «dietro la porta chiusa della stanza dove si celebra il Natale», quando s'attende «con uno sguardo radioso che si palesino i doni che i nostri intimi desideri hanno certo presagito»⁷, la fiaba pone di fronte alla meraviglia dell'esistenza con quella delicatezza rispettosa del turbamento del quale è avvolto il soggetto nel momento in cui sente che a lui è affidata la responsabilità sulle proprie possibilità d'essere. Gioia e inquietudine alludono al movimento che conduce verso un'assunzione consapevole dell'origine e del senso della vita nel loro insondabile e abissale mistero – anche quello custodito nell'immagine simbolica della nascita –. Attraverso la contemplazione di quel mistero, che abbisogna di silenzio, di tempo per essere accolto, è dato scorgere un poco, mediante una torsione ermeneutica interrogante, come l'impulso alla vita del quale è circondata la festa del Natale rimandi alla *Bewegung* – ossia, il “movimento” – che contraddistingue l'originarietà di ogni essere vivente. La *Bewegung*, come tale, si dispone nel segno della libertà e ciò permette di soggiungere, con le parole del filosofo Hans-Georg Gadamer, che la «Selbstbewegung ist der Grundcharakter den Lebendigen überhaupt (l'automovimento è il carattere fondamentale del vivente in quanto tale)»⁸.

Coi tratti lievi e riguardosi propri della narrazione fiabesca che si rivolge all'animo d'un bimbo, consapevole di toccare le corde della sua interiorità intima e profonda, l'autrice disgrega le convenzioni che vedono la fiaba consistere in un linguaggio rivolto unicamente all'infanzia, mentre al contrario evoca questioni inerenti all'umanità di ogni essere umano⁹. Non si tratta soltanto di ravvisare nei codici dell'incanto e del meraviglioso gli elementi d'un discorso aperto a tutte le età della vita, ma di rilevare altresì come all'interno dell'universo segnico e simbolico della fiaba la vita riverberi nella sua problematicità, impastata di fascino e inquietudine. Tanto a un bimbo quanto a un adulto è dato perciò di sostare pensosamente nella vita, attraverso il viaggio compiuto nella struttura narrativa della fiaba. Il pensiero non è distratto dalla concretezza dell'esistere, che in essa trova rappresentazione espressiva. Ci si accorge che la vicenda non risulta estranea al lettore, poiché in essa è implicata la «forma vivente»¹⁰ sua propria, ossia l'a-

⁶ Cfr. L. Andreas von Salomé, *Fiaba per il Natale* (1917), trad. it. di M. Gennari, a cura di A.C. Amadu, Il Melangolo, Genova, 2015.

⁷ L. Andreas von Salomé, *Fiaba per il Natale*, cit., p. 24.

⁸ H.-G. Gadamer, *Die Aktualität des Schönen. Kunst als Spiel, Symbol und Fest*, Reclam, Stuttgart, 1977, p. 114.

⁹ Cfr. A.C. Amadu, *Postfazione. Una fiaba per bambini... e adulti*, in L. Andreas von Salomé, *Fiaba per il Natale*, cit., pp. 33-51.

¹⁰ Cfr. R. Guardini, *Fondazione della teoria pedagogica* (1928), in *Persona e libertà. Saggi di fondazione della teoria pedagogica*, Morcelliana, Brescia, 1968, pp. 68 ss.

malgama vitale delle sue determinazioni d'essere. Si tratta della forma interiore a ciascun uomo, in cui coesistono in unità la spiritualità e la materialità della vita soggettiva; nella quale risiede la cifra naturale che ne decide il legame coi viventi e col mondo; dove si trova ciò che di più autentico costituisce l'essenza originaria del singolo e, insieme, è custodito in potenza ciò che potrà essere.

Attraverso l'incedere ritmato dell'intreccio di una fiaba, il lettore ritrova quelle forme umane che coappartengono alla sua stessa sostanza vivente. Nel riconoscersi, può decidere di attuare la sua personale formazione. È uno stato pensoso quello provocato dalla fiaba, svincolato da scopi prefissati o strumentali, poiché vive di tutta la serietà che accompagna il piacere e il godimento del proprio esserci in rapporto con il mondo. La fiaba apre al pensiero e al pensar-si, affinché abitando la propria forma il soggetto si determini nella libertà di formarsi per ciò che egli è. In tal senso, la fiaba racchiude anche i significati più propri della *cura*, così come molti studiosi – pur muovendo da prospettive disciplinari differenti – hanno voluto rimarcare¹¹. Anche questo può la *parola*, colta nella sua densità semantica. Essa, come ricorda Gianni Rodari¹², una volta «gettata nella mente a caso, produce onde di superficie e di profondità, provoca una serie infinita di reazioni a catena, coinvolgendo nella sua caduta suoni e immagini, analogie e ricordi, significati e sogni, in un movimento che interessa l'esperienza e la memoria, la fantasia e l'inconscio e che è complicato dal fatto che la stessa mente non assiste passiva alla rappresentazione, ma vi interviene continuamente, per accettare e respingere, collegare e censurare, costruire e distruggere». È la dialettica della conoscenza; ancor prima, è la dialettica della vita. La formazione dell'uomo si alimenta della circolarità eidetica capace di ricondurre al soggetto la conoscenza e la vita, nella veste di una esperienza culturalizzata che si sedimenta nella sua interiorità, strutturandosi come un orizzonte di senso.

Non stupisce che a fare proprie le poetiche della fiaba, nel duplice stilema dell'amore e della libertà quale rispecchiamento d'una formazione umana protesa verso il suo dimensionarsi armonico *nella e con* la vita, sia Lou Andreas von Salomé, in particolare nel *Weihnachtsmärchen*, la fiaba che risale al 1907. Il carattere libertario e trasgressivo che sottotraccia si sedimenta nella narrazione restituisce una inedita ontologia dell'infanzia, intesa come l'età della vita che giunge al suo compimento «quando il bambino sente per la prima volta di esistere e pensa di esserci»¹³. Nell'avvertire la possibilità di pensare il proprio esserci e ritrovare nel linguaggio – di cui un poco alla volta si diviene titolari – uno dei caratteri fondativi del proprio essere-nel-mondo, «il bambino pensa gettato nella proiezione di un tempo sconosciuto e in esso si sente contemporaneamente sospeso e ammalato»¹⁴. L'infanzia rappresenta quindi l'orizzonte aurorale, da cui il tempo della vita sorge. Essa costituisce l'«Oriente della vita»¹⁵, verso il quale guardare non per rovistare tra le maglie vischiose d'un passato perduto, semmai per «cercare nel proprio futuro una compiutezza da raggiungere»¹⁶. Quella di Salomé è perciò anche una

¹¹ Cfr. B. Bettelheim, *Il mondo incantato* (1976), Milano, Feltrinelli, 1977; T. Gianì Gallino, *Il fascino dell'immaginario. Arte di parlare con le fiabe al proprio inconscio*, cit.; I. Calvino, *Sulla fiaba*, Einaudi, Torino, 1988.

¹² G. Rodari, *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Einaudi, Torino, 1973, p. 11.

¹³ M. Gennari, *Postfazione. Infanzia: l'Oriente della vita*, in A. Kolleritsch, *Sull'esser-bambino*, trad. it., Il Melangolo, Genova, 2009, p. 64.

¹⁴ Ivi, p. 65.

¹⁵ Ivi, p. 57.

¹⁶ Ivi, p. 65.

denuncia sferrata contro ogni abuso dell'infanzia. Ciò riguarda senz'altro le molteplici forme della mercificazione dell'infanzia medesima, che espone i bimbi alla violenza o allo sfruttamento nelle circostanze più abiette e brutali, ma pure concerne quelle mentalità tipicamente borghesi che li considera utenti e destinatari di un mercato piuttosto redditizio, verso cui rivolgere prodotti in cui si riproduce «un microcosmo adulto»¹⁷ – tale è considerato il giocattolo nella dissacrante formulazione proposta da Roland Barthes –, come se «il bambino non fosse in fondo che un uomo più piccolo, un *homunculus* al quale si debbano fornire oggetti sulla sua misura»¹⁸. A tutto questo Salomé oppone una concezione capace di riconoscere la dignità del tempo dell'infanzia e chiede all'adulto di non infrangere l'«*esser-bambino*»¹⁹, ossia la condizione di chi dimora quel tempo.

Il medesimo nitore – laico e veritiero, spregiudicato quanto eterodosso –, al quale Salomé ricorre nell'osservare l'infanzia, alimenta la sua personale biografia: un'intensa ricerca di libertà ed emancipazione dell'essere umano nella sua forma femminile. Louise von Salomé – è questo il suo nome in origine – nasce a San Pietroburgo il 12 febbraio 1861. È figlia di Gustav von Salomé, generale dell'esercito russo, le cui lontane radici francesi erano state recise nella violenza delle persecuzioni religiose del XVI secolo contro gli Ugonotti, e ne avevano costretto gli avi a fuggire nei territori baltici germanofoni. La madre, Louise Wilm, proviene da una famiglia dell'alta borghesia industriale prussiana. Nella città posta sul delta della Neva, allora capitale dell'impero russo, Lou – o Ljola, come è chiamata in famiglia – vive, ultimogenita e insieme ai cinque fratelli, entro i perimetri del palazzo dove trova sede lo Stato Maggiore. L'atmosfera serena, amorevole e schietta che circonfonde i legami nella famiglia riverbera in una sollecitudine educativa improntata alla formazione morale dell'animo e alla strutturazione d'un assetto culturale poliedrico, aperto al vaglio critico e all'interpretazione del mondo. La tempra indocile della Salomé, che aveva dimensionato un contegno vivace e privo d'infingimenti, la conduce ad affrancarsi dalla Chiesa evangelica nel 1880 dopo la morte del padre, abbandonare la città e lasciare la famiglia per accedere all'Università di Zurigo. Nelle parole e nel ricordo di chi l'ha conosciuta, Salomé affascina e sconcerta per la sua «libertà interiore», che le aveva consentito di «vivere sino in fondo la pienezza amorosa dell'esistenza, ignorando le convenzioni con una sciolta e rispettosa autonomia che non aveva bisogno di venire ostentata o declamata»²⁰.

Non è quindi anzitutto un riconoscimento sociale ciò verso cui tende il desiderio di emancipazione femminile del quale la studiosa si fa interprete. Invero, si tratta di ricercare con risolutezza e determinazione quella condizione armoniosa che già appartiene originariamente all'essere umano nella sua essenza autentica, e che riverbera nella tensione incessante verso una *formazione armonica*²¹. È insieme custodia e accrescimento della propria natura, ma pure preoccupazione per l'umanità – quella personale in cui trova rispecchiamento l'intero genere umano – quale espressione somma del più generale

¹⁷ R. Barthes, *Miti d'oggi* (1957), trad. it., Einaudi, Torino, 1974, p. 51.

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ Cfr. A. Kolleritsch, *Sull'esser-bambino*, cit.

²⁰ C. Magris, *Appendice*, in H.F. Peters, *Mia sorella, mia sposa. La vita di Lou Andreas Salomé* (1962), trad. it., Mondadori, Milano, 1977, p. 383.

²¹ Cfr. F. Marcone, *Saggio sull'Armonia. Tra musica, letteratura e formazione umana*, Anicia, Roma, 2022.

«rispetto per l'esistente»²². La ricerca del legame con «la profondità creativa della vita»²³, del quale ella decide di nutrire non solo la sua disposizione intellettuale ma anche il suo intero essere, dimensionandovi i rapporti con l'uomo e con il mondo, ingenera – scriverà la studiosa nei suoi *Gedanken über das Liebesproblem*, le riflessioni sull'amore stese nel 1900 – un «connubio con tutta la vita che parla segretamente in noi, che preme e si spinge fin nelle più oscure e recondite radici del nostro essere»²⁴. L'amore è la forma dell'autentica creazione nelle sue molteplici espressioni. Nell'interpretarle, Salomé coglie la cifra creatrice che risiede nell'atto d'amore, ma pure sa di poter corrispondere al dispiegamento del *Bildungstrieb* – l'impulso alla formazione – che riguarda ciascun essere umano. Legame, incontro, vita, natura, sentimento²⁵ costituiscono alcuni degli attributi che definiscono l'essenza formativa della *conditio humana*.

Amore e libertà sono la clausola posta da Salomé alla sua propria formazione; si tratta dei soli dispositivi capaci di ricondurre il particolare, il frammento dell'esistenza alla totalità della vita. In un vortice di appassionato e audace slancio vitale si dimensiona fin dalla giovinezza la ricerca di Salomé, che una volta atteso ai primi studi di letteratura e filosofia in Russia s'avvia a viaggiare nelle principali città europee per assecondare la sua curiosità intellettuale. La bellezza della sua figura, impreziosita da una intelligenza penetrante e vivace, insieme al contegno anticonformista mediante cui «sapeva ben sottrarsi sia ai lacci della passione sia a quelli della convenzione»²⁶, la sospinge verso l'incontro con alcune delle personalità culturali più autorevoli dell'Europa tra la fine dell'Ottocento e i primi decenni del Novecento. Il sodalizio intellettuale con Friedrich Nietzsche e Paul Rée, con i quali coabita a Roma per qualche tempo in sprezzo alle norme civili e ai precetti morali dell'epoca, prelude alle frequentazioni di autori come Strindberg, Wedekind, Schnitzler, sino all'amore profondo con Rilke e all'incontro con Freud, per il cui tramite accede allo studio e alla pratica della psicanalisi, sebbene alle tesi del clinico austriaco vorrà opporre «una concezione panica dell'inconscio quale sorgente totale e positiva della vita, quale oscuro grembo che ricongiungeva l'individuo all'universo»²⁷. Rifugge il matrimonio fino al 1887, quando conosce e sposa Friedrich Carl Andreas, studioso di orientalistica e profondo conoscitore delle molteplici tradizioni linguistico-culturali che appartengono ai popoli dislocati tra l'Anatolia e il bacino indo-iranico. Forse contratto «per proteggersi da ogni vincolo»²⁸, il matrimonio con Andreas non verrà mai consumato, ma permane alimentato da un sentimento di amicizia e rispetto inestinguibile. È grazie alla personale traduzione del marito che la studiosa – mutato il proprio cognome in Andreas von Salomé, dopo l'unione – può conoscere l'opera drammaturgica di Henrik Ibsen. In uno scritto, intitolato *Figure di donne. Le figure femminili nei sei drammi familiari di Henrik Ibsen*, «vero capolavoro non solo letterario ma anche esistenziale»²⁹, la studiosa esplora l'opera dell'autore norvegese, attestando peculiari doti introspettive, ma pure elaborando

²² C. Magris, *Appendice*, cit., p. 386.

²³ L. Andreas von Salomé, *Riflessioni sull'amore*, trad. it., Mimesis, Milano, 2013, p. 22.

²⁴ *Ibidem*.

²⁵ Cfr. M. Gennari, *Filosofia della formazione dell'uomo*, Bompiani, Milano, 2001, p. 685 ss.

²⁶ C. Magris, *L'anello di Clarisse. Grande stile e nichilismo nella letteratura moderna*, Einaudi, Torino, 1984, p. 87.

²⁷ C. Magris, *Appendice*, cit., p. 391.

²⁸ Ivi, p. 387.

²⁹ Ivi, p. 383.

con coerenza un'analisi critica sulla realtà dell'epoca. Nell'Europa di fine secolo, della *Belle époque* e dell'ormai conseguito sviluppo industriale, dove in molti amano compiacersi guardando agli effetti prodotti dalla civiltà borghese nei suoi miti e nei suoi riti legati al progresso, alla tecnica, al mercato, alcune voci si levano per denunciare la dissoluzione che ha investito l'umanità nelle sue fibre più autentiche. La soggettività del singolo si è perversita nell'individualismo narcisista. I rapporti fra gli uomini sono corrotti in ossequio alle condotte prescritte dall'opportunismo e dalla mercificazione. Il dissidio irresolubile fra le possibilità della formazione e il *disagio della civiltà* – del quale Freud darà conto – esprime la crisi che investe la storia dell'Europa, da Parigi a Vienna, da Berlino a Budapest. Per chi è capace di interpretare i segni del tempo, racchiusi nel mito espresso dal potere del denaro, nei nazionalismi striscianti, nell'indifferenza etico-politica, «il nichilismo assume il volto del futuro»³⁰. E Lou Andreas von Salomé muore nel 1937, quando la legislazione antisemita in Germania giunge al suo compimento.

Nel guardare al dramma di Ibsen dedicato all'*Anitra selvatica*, Lou Andreas von Salomé stende un breve contributo in forma di fiaba. Ne addivene un inno struggente alla libertà, schiacciata dalle convenzioni e dalle costrizioni sociali in virtù delle quali è emessa la «condanna a perdere l'istinto vitale»³¹. Forse il genere letterario della fiaba, dove possono essere salvaguardati il lirismo e la tensione drammatica della vicenda narrata, viene inteso da Salomé quale linguaggio elettivo per consegnare al lettore l'invito ad avvertire dentro se stesso le questioni capitali a cui soltanto lui può attendere. Così pure nel *Weihnachtsmärchen* gli interlocutori ai quali la fiaba è rivolta – e non importa se si tratti di bambini o di adulti – sono convocati e posti di fronte a loro stessi, affinché per il tramite del pensiero sprofondino nel domandarsi sulla vita loro propria. Stesa a Göttingen, dove risiede, quando ha quarantasei anni, la *Fiaba per il Natale* è il primo di tre scritti – raccolti poi con il titolo *Drei Briefe an einen Knaben* – indirizzati da Lou Andreas von Salomé a due bimbi, Reinhold e Gerda, figli dell'amica Helene Klingenberg, affettuosamente conosciuti con il nomignolo di Bubi e Schnuppi. Ed è proprio chiamandoli per nome, quasi a trascinarli con sé in un dialogo personale dipanato passo dopo passo nel fluire del racconto, che Salomé si rivolge a entrambi nella fiaba. Non potendo raggiungerli di persona per il Natale – scrive –, l'autrice sente di dover raccontare loro almeno con una lettera una vicenda così curiosa da non poter essere taciuta.

Alcuni giorni prima, a ridosso della festività natalizia ormai prossima, aggirandosi nel tardo pomeriggio fra le strade di Göttingen abbellite dalle decorazioni luminose, s'imbatte in un uomo anziano «con molti capelli bianchi e bianche sopracciglia cespugliose»³², imbacuccato in un grande mantello dal cappuccio calato sul viso e che stringe fra sé un grosso sacco ricolmo di oggetti. Meraviglia e sgomento: il vegliardo pare come seduto sopra una panchina invisibile, per giunta sospesa nell'aria. Ma poiché «fuggire davanti a ciò che spaventa è la cosa peggiore da farsi!»³³, la donna si avvicina e avvia una conversazione con lo strano personaggio, che si rivela essere Babbo Natale fermatosi lì a riposare un poco dalle molte incombenze di quei giorni. Ne discende una intensa conversazione sul Natale. Salomé non ha il timore di condurre i due bimbi nella ricerca del significa-

³⁰ C. Magris, *L'anello di Clarisse. Grande stile e nichilismo nella letteratura moderna*, cit., p. 72.

³¹ L. Andreas von Salomé, *Ródinka. Un ricordo di Russia*, trad. it., Giunti, Firenze, 1992, p. 28.

³² L. Andreas von Salomé, *Fiaba per il Natale*, cit., p. 11.

³³ Ivi, p. 12.

to autentico che accompagna la festa, ben oltre i canoni religiosi consueti. In ciò è dato riconoscere la laicità della Salomé, contro ogni forma di convenzione dogmatica e moralismo dottrinale. Poiché ella è capace di irridere sia il formalismo della rigida osservanza religiosa sia quello meschino degli apparati burocratici della società prussiana³⁴. Il Natale deve avere a che fare con l'umanità del singolo, toccarne gli aspetti interiori, di qua dai perimetri segnati da ricorrenze o costumi. Nel Natale va quindi scorto «il grande compleanno universale»³⁵. Nel segno della festa, dove il tempo è sospeso dall'incedere imposto dalle faccende quotidiane, il tempo stesso diviene un'occasione per pensare e celebrare qualcosa di sacro. In particolare, la festa del Natale è il momento in cui «tutti i genitori hanno deciso che proprio in quel giorno essi e i loro bambini vogliono essere felici e contenti (...) a proposito del loro *Dasein*: cioè del loro essere esistenti»³⁶. Salomé non ha timore di rivolgersi a un bimbo ricorrendo anche a concetti così decisivi per la riflessione filosofica, come quello di *Dasein* nella realtà tedesca. Ma ciò può essere fatto mettendo da parte i codici dell'erudizione e dell'ammaestramento, per cogliere e mostrare l'essenza più autentica della parola, che risponde al linguaggio dell'umanità profonda e serbata nell'interiorità spirituale di ciascuno. Inteso letteralmente come «essere qui», con il termine si richiama l'«esistere con tutta l'essenza di se stessi»³⁷. Da ciò provengono le abitudini così attente a suscitare e preservare la gioia dell'incanto e del meraviglioso per l'esistenza che si è. Celebrare assume qui anche il senso dell'interpretare. Poiché se la vita forse non può essere compresa fino al fondo del suo mistero, viverla pensandola e pensarla vivendo schiudono alla possibilità di dare vita, quindi creare le forme inedite della vita stessa a partire dall'essenza vitale di ciascuno. Nel liberare le possibilità d'essere che ogni uomo custodisce, la vita si genera secondo il moto impresso da una circolarità ininterrotta, tra ciò che si è e il mondo in cui si dimora.

Giacché Babbo Natale ha il compito di corrispondere ai desideri di tutti i bimbi, l'anziano signore incalza la sua interlocutrice nel guardare alle attese profonde che risiedono nei desideri di Bubi e Schnuppi, ben sapendo che di là dal dirigibile, sognato dal maschiotto, si apre la volontà di «guardarsi attorno nel mondo»³⁸ e intraprendere il viaggio più importante dentro quel mondo, ossia il viaggio verso l'uomo. Ma è il desiderio di Schnuppi, la quale vorrebbe dei bimbi con cui giocare, a proiettare il racconto su di un piano ulteriore. Se è la vita ad essere cantata nella fiaba, ai bimbi non può esserne taciuta l'origine. Sicché, Salomé risponde al desiderio «di sapere come nascono i bambini»³⁹. Con sapiente delicatezza e poeticità suadente, rispettose della vita nel suo incanto, l'autrice aiuta a comprendere come decisivi risultino l'accogliere e il suscitare le domande dei bimbi, senza eludere, deridere o deludere con facili e falsi stratagemmi il loro naturale bisogno di verità. Sono il *domandare* e il *domandarsi* le disposizioni peculiari che contrassegnano pienamente l'essere dell'uomo nel mondo. Scrive l'autrice: «quelli che si chiedono i perché di ogni cosa e le cui domande si rinnovano sempre, anche più tardi non si fermeranno dall'interrogarsi secondo i loro bisogni e le loro necessità di conosce-

³⁴ Cfr. Ivi, pp. 15-16.

³⁵ Ivi, p. 14.

³⁶ Ivi, p. 14-15.

³⁷ Ivi, p. 15.

³⁸ Ivi, p. 18.

³⁹ Ivi, p. 24.

re, e con questa tensione a voler capire procureranno a se stessi, per tutta la vita, i più ricchi doni che gli uomini possano mai farsi»⁴⁰. Nell'autocoscienza per la vita che si è e si avverte intorno a sé – itinerario che già nell'infanzia comincia un poco alla volta a dipanarsi – il domandare e l'interrogarsi a proposito della vita divengono un atto di liberazione del proprio essere, premessa di un incedere responsabile nel mondo. Così accadrà che le storie raccontate per chiarire il mistero della nascita lasceranno il passo alle «meraviglie come quelle della mamma e del piccolo bambino che vive in lei»⁴¹; e Babbo Natale sarà «solo un nome per indicare tutto ciò che è gradevole nella nostra vita e per rivelare tutte le cose gradevoli che accadono in noi, o ovunque, per il nostro tramite»⁴². Non per questo verranno meno la meraviglia e la responsabilità nel darsi una propria «forma di esistenza», il vero compito per l'uomo, «possibile – ricorda Salomé – nel mondo di chi vive e crea»⁴³.

Bibliografia

- Amadu A.C., *Postfazione. Una fiaba per bambini... e adulti*, in L. Andreas von Salomé, *Fiaba per il Natale* (1917), trad. it. di M. Gennari, a cura di A.C. Amadu, Il Melangolo, Genova, 2015, pp. 33-51.
- Andreas von Salomé L., *Friedrich Nietzsche in seinen Werken*, Konegen, Wien, 1894 (trad. it. *Nietzsche. Una biografia intellettuale*, Roma, Savelli, 1979)
- Id., *Weihnachtsmärchen*, in *Drei Briefe an einen Knaben*, Wolff, Leipzig, 1917 (trad. it. di M. Gennari, *Fiaba per il Natale*, a cura di A.C. Amadu, Il Melangolo, Genova, 2015)
- Id., *Rainer Maria Rilke. Buch des Gedenkens Erstdruck*, Insel, Leipzig, 1928 (trad. it. *Rainer Maria Rilke. Un incontro*, SE, Milano, 2019)
- Id., *Lebensrückblick. Grundriss einiger Lebenserinnerungen*, Hrsg. E. Pfeiffer, Insel, Frankfurt a.M., 1968 (tr.it. *Sguardo sulla vita*, SE, Milano, 2017)
- Id., *La materia erotica. Scritti di psicoanalisi*, trad. it., Edizioni delle Donne, Milano, 1977
- Id., *Ródinka. Un ricordo di Russia*, trad. it., Giunti, Firenze, 1992
- Id., *Figure di donne. Le figure femminili nei sei drammi familiari di Henrik Ibsen*, trad. it., Iperborea, Milano, 1997
- Id., *Riflessioni sull'amore*, trad. it., Mimesis, Milano, 2013
- Id., *Sguardo sulla vita. Ricordi*, trad. it., SE, Milano, 2017
- Barthes R., *Mythologies*, Seuil, Paris, 1957 (trad. it. *Miti d'oggi*, Einaudi, Torino, 1974)
- Benjamin W., *Infanzia berlinese intorno al Millenovecento*, trad. it., Einaudi, Torino, 2007
- Bettelheim B., *The Uses of Enchantment. The Meaning and Importance of Fairy Tales*, Knopf, New York, 1976 (trad. it. *Il mondo incantato*, Milano, Feltrinelli, 1977)
- Calvino I., *Sulla fiaba*, Einaudi, Torino, 1988
- Cambi F. (ed.), *Itinerari nella fiaba. Autori, testi, figure*, ETS, Pisa, 1999
- Freud S. – Andreas von Salomé L., *Eros e conoscenza. Lettere 1912-1936*, a cura di E. Pfeiffer, trad. it., Bollati Boringhieri, Torino, 2010

⁴⁰ *Ibidem*.

⁴¹ *Ibidem*.

⁴² *Ivi*, p. 30.

⁴³ L. Andreas von Salomé, *La materia erotica. Scritti di psicoanalisi*, trad.it., Edizioni delle Donne, Milano, 1997, p. 28.

- Gadamer H.-G., *Die Aktualität des Schönen. Kunst als Spiel, Symbol und Fest*, Reclam, Stuttgart, 1977; in *Gesammelte Werke*. 8, *Ästhetik und Poetik*. I, Mohr, Tübingen, 1993 (trad. it. *L'attualità del bello. Studi di estetica ermeneutica*, Marietti, Genova, 1986)
- Gennari M., *Filosofia della formazione dell'uomo*, Bompiani, Milano, 2001
- Id., *Postfazione. Infanzia: l'Oriente della vita*, in A. Kolleritsch, *Sull'esser-bambino*, trad. it., Il Melangolo, Genova, 2009, pp.57-70
- Giani Gallino T., *Il fascino dell'immaginario. L'arte di parlare con le fiabe al proprio inconscio*, SEI, Torino, 1987
- Guardini R., *Grundlegung der Bildungslehre*, in "Die Schildgenossen", n.8, S.314-339, 1928; *Grundlegung der Bildungslehre. Versuch einer Bestimmung des Pädagogisch-Eigentlichen*, Werkbund, Würzburg 1953 (trad. it. *Fondazione della teoria pedagogica*, in *Persona e libertà. Saggi di fondazione della teoria pedagogica*, Morcelliana, Brescia, 1968, pp.49-92)
- Kolleritsch A., *Sull'esser-bambino*, trad. it., Il Melangolo, Genova, 2009
- Lüthi M., *Das europäische Volksmärchen. Form und Wesen*, Francke Verlag, Bern, 1947-79 (trad. it. *La fiaba popolare europea. Forma e natura*, Mursia, Milano, 1979-82)
- Magris C., *Appendice*, in H.F. Peters, *Mia sorella, mia sposa. La vita di Lou Andreas Salomé* (1962), Mondadori, Milano, 1977, pp.383-392
- Id., *L'anello di Clarisse. Grande stile e nichilismo nella letteratura moderna*, Einaudi, Torino, 1984
- Id., *Utopia e disincanto*, Garzanti, Milano, 1999
- Id., *Alfabeti. Saggi di letteratura*, Garzanti, Milano, 2008
- Marcone F., *Saggio sull'armonia. Tra musica, letteratura e formazione umana*, Anicia, Roma, 2022
- Nietzsche F. – Andreas von Salomé L. – Rée P., *Triangolo di lettere*, trad. it., Adelphi, Milano, 1970
- Peters H.F., *My sister, my Spouse. A Biography of Lou Andreas-Salomé*, W.W. Norton & Company, New York, 1962 (trad.it. *Mia sorella, mia sposa. La vita di Lou Andreas Salomé*, Mondadori, Milano, 1977)
- Propp V.J., *Morfologija skazki*, Academia, Leningrad, 1928 (trad. it. *Morfologia della fiaba*, Einaudi, Torino, 1966)
- Rak M., *Logica della fiaba. Fate, orchi, gioco, corte, fortuna, viaggio, capriccio, metamorfosi, corpo*, Bruno Mondadori, Milano, 2005
- Rodari G., *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Einaudi, Torino, 1973
- Salviati C.I., *Raccontare destini. La fiaba come materia prima dell'immaginario di ieri e di oggi*, Torino, Einaudi, 2002
- Sola G., *Introduzione alla Pedagogia Clinica*, Il Melangolo, Genova, 2008
- Id., *La formazione originaria. Paideia, humanitas, perfectio, dignitas hominis, Bildung*, Bompiani, Milano, 2016
- Thompson S., *The Folktale*, Rinehart and Winston, Holt, 1946 (trad. it. *La fiaba nella tradizione popolare*, Il Saggiatore, Milano, 1967)
- Todorov Cv., *Introduction à la littérature fantastique*, Seuil, Paris, 1970 (trad. it. *La letteratura fantastica*, Garzanti, Milano, 1977)

Crescere e vivere in plurimi livelli di realtà: il ruolo dell'educazione transdisciplinare nell'età infantile e adolescenziale

MARIA RITA MANCANIELLO

Associata di Pedagogia Generale e Sociale – Università di Siena

Corresponding author: mariarita.mancaniello@unisi.it

Abstract. Children and adolescents grow up in a hyper-technological society and the question that arises for those involved in educational development is what is happening in the brains of children and adolescents who grow up in virtual and augmented reality and in artificial intelligence, to understand what reality is for them today and how they can develop a mind capable of relating to the multiple dimensions of reality. The reflection proposes the transdisciplinary approach as essential for understanding the changes of the young generations immersed in technologies, to interpret the new mental structure, the educational needs and what training is necessary for a harmony between real and virtual.

Keywords. Adolescent Mind - Virtual and Artificial Reality – Education - Levels of Reality - Hidden Third

1. Le plurime dimensioni della realtà: crescere nel mondo della realtà estesa

Nella storia dell'umanità non vi è studioso, filosofo o scienziato, di qualsiasi disciplina che non si sia misurato con la domanda "Che cos è la realtà?" e che non abbia dato una sua definizione di questo poliedrico e multifattoriale concetto. La questione è *per lungo tempo* stata posta sul piano in una dimensione fenomenologica che si confrontava con esperienze mentali, con l'immaginazione, con il sogno, con la parte *religioso-spirituale*, ma le dimensioni che entravano in gioco erano la realtà fisica e la componente della mente che cercava una risposta alle complesse relazioni con l'universo e con le sue forme materiali. Dall'antichità a pochi decenni fa, la realtà era discussa all'interno delle categorie del fattuale, del materiale, del tangibile in rapporto al metafisico e al trascendentale, nella ricerca di risposte all'aspetto esistenziale del soggetto e per la comprensione del mondo.

Al di là delle questioni che si aprono nel campo gnoseologico della realtà, ciò che oggi si pone come di fondamentale importanza è comprendere la visione della realtà che hanno le giovani generazioni, le quali formano la loro mente in un contesto composto da plurimi livelli di realtà artificialmente creati, ovvero la realtà virtuale, la realtà aumentata, l'intelligenza artificiale, la robotica e le tecnologie immersive nelle loro diverse forme.

Studi recenti anche in campo psico-sociale e la ricerca neuroscientifica degli ultimi anni stanno evidenziando come l'utilizzo dei media digitali da parte delle *Net Generations*¹ incida sulle diverse forme espressive e relazionali, con un costante e inscindibile intreccio tra vita reale e vita virtuale². Una dimensione quotidiana di scambi e di incontri virtuali, di assidui contatti nei *social* e un *incessante* uso di internet che modificano sostanzialmente lo sguardo sul mondo di gran parte dell'umanità³. Ancor più significativa la riflessione si pone per la generazione dei *digital native*⁴ che definisce, in modo immediato, come realtà virtuale e digitale siano le dimensioni nelle quali crescono. La vita infantile e adolescenziale è oggi caratterizzata da una gravidanza inedita di uso della tecnologia, tanto che si possono definire generazioni "*native speakers*" dei linguaggi multimediali⁵. Le questioni sono aperte, ma studi e ricerche in corso mostrano che, già dai primi anni di vita, i bambini e le bambine migliorano l'elaborazione di informazioni visuali, casuali e percettive attraverso l'uso di giochi e strumenti digitali che stimolano l'apprendimento percettivo e influiscono sulla neuroplasticità cerebrale⁶.

La quotidiana partecipazione alla vita virtuale va sempre più ad intrecciarsi ai momenti di vita reale, con la conseguenza che si ha uno *spazio fusionale ibrido* chiamato *interrealtà*, molto più flessibile e dinamico delle reti sociali tradizionali⁷. Tale evoluzione dei modelli di rete sociale vissute on-line porta ad una modificazione profonda del tessuto relazionale vissuto dai soggetti nativi digitali⁸. Attraverso la vita online le distanze relazionali si riducono, si superano i confini territoriali e gli adolescenti si misurano con soggetti di tutte le altre parti del mondo. Attraverso i giochi online e i *social network* diventa facile per bambini/e e adolescenti *connettersi* tra loro, scambiarsi pensieri e opinioni, entrare in contatto con modelli culturali molto diversi dai propri⁹. Un potenziale profondo per creare l'idea di essere cittadini planetari, ma anche un potenziale altrettanto rischioso di forme di comunicazione distorta o problematica, così come sanzionatoria per i membri del gruppo che non si adattano o si mostrano in contrasto con le regole proposte dal gruppo stesso.

La gestione dei processi comunicativi mediati dalla rete per bambini e adolescenti nell'era del web 3.0 permette di instaurare con altri coetanei di tutto il pianeta nuove amicizie, nuove forme di appartenenza, nuove sensazioni di *stare in presenza* con le alterità, superando i limiti dello spazio e del tempo. Allo stesso momento, se non supportata da processi di consapevolezza e di dinamica interrelazionale nella vita reale, questa facilità porta alla creazione di legami deboli, emotivamente e comunicativamente *depriva-*

¹ M. Ranieri, *Le insidie dell'ovvio. Tecnologie educative e critica alla retorica tecnocentrica*, Pisa, ETS, 2011, p. 85.

² D. Tapscott, *Net generation. Come la generazione digitale sta cambiando il mondo*, Milano, FrancoAngeli, 2011.

³ F. Lavanga, M.R. Mancaniello, *Formazione dell'adolescente nella realtà estesa. La pedagogia dell'adolescenza nel tempo della realtà virtuale, dell'intelligenza artificiale e del metaverso*, Limena (Pd), Libreriauniversitaria.it edizioni, 2022.

⁴ M. Prensky, *Digital Natives, Digital Immigrants*, On the Horizon, MCB University Press, Vol. 9 No. 5, 2001

⁵ M. Prensky, *La mente aumentata. Dai nativi digitali alla saggezza digitale*, Trento, Erickson, 2015

⁶ D. Siegel, *Mappe per la mente*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2014.

⁷ G. Riva, *Nativi digitali. Crescere e apprendere nel mondo dei nuovi media*, Bologna, Il Mulino, 2014, p. 60.

⁸ G. Riva, *Psicologia dei nuovi media. Azione, presenza, identità e relazioni*, Il Mulino, Bologna, 2012

⁹ Alla questione è dedicato il progetto Generazioni Connesse, del Ministero dell'Istruzione e co-finanziato alla Comunità Europea. Si veda: <https://www.generazioniconnesse.it/>

ti di tutte quelle componenti proprie della prossemica, della gestualità, della cinestetica, ovvero delle componenti dinamiche della relazione umana. Dinamiche che si confrontano con modelli del passato basati su *legami forti* vissuti soprattutto nei contesti primari dello sviluppo, la famiglia, la scuola e le realtà di formazione informali, – a loro volta oggi sempre più allentati – e che portano ad un nuovo modo di definire la propria identità, di cui forse non siamo ancora in grado di comprenderne la profonda trasformazione che comportano.

Si comprende che il ritmo *dell'ingresso* e *dell'uscita* dalle forme di incontro con l'altro sono veloci e consumate con un basso investimento di sé, della negoziazione, della gestione del conflitto costruttivo. Sono incontri occasionali o strumentali, mediante i quali le persone si accordano sulla base di una serie di finalità specifiche e quando non si trovano più le assonanze o le concordanze, con un semplice gesto di un *click* sul *mouse* si chiudono i rapporti e si cancellano le identità virtuali dal proprio gruppo di riferimento.

Non si può negare che le emozioni che vengono provate in tutte queste esperienze sono tuttavia emozioni *disincarnate* che possono diventare problematiche quando si *disgiungono* dal legame con la realtà. In un equilibrio tra reale e virtuale sicuramente le dimensioni complesse dello sviluppo sono tutte sollecitate, ma il rischio si pone maggiormente quando gli ambienti virtuali diventano il rifugio delle proprie paure o difficoltà e si ha un progressivo ritiro dalla vita sociale e la rete può rappresentare il luogo in cui *eclissarsi* e avere la funzione di un *antidolorifico* rispetto alla propria sofferenza. Il web diventa un guscio protettivo ideale¹⁰, un *non luogo*, caratterizzato dal presente, dalla provvisorietà e dalla precarietà, dove coloro che frequentano tale luogo è come se fossero sospesi dalla loro realtà quotidiana¹¹. Il web diventa, quindi, lo spazio ideale per sperimentare più identità, un ambiente adatto per entrare in relazione con altri con i quali vivere la fluidità, la spontaneità, l'occasionalità. Il senso di appartenenza al gruppo, nel mondo virtuale, è immediato e al suo interno scorrono valori comuni che aiutano a definire l'identità e il senso di inclusione dei soggetti che ne fanno parte, inserendosi nello spazio altrui. Uno spazio in cui non esistono delusioni e, se capitano, si spengono velocemente¹².

Come tutte le *fissità* tipiche di questa fase della crescita, quando gli adolescenti hanno superato il tempo della *sperimentazione totalizzante* e riemergono dal buio dell'ambiente virtuale sono in grado di riprendere il loro percorso evolutivo – anche quelli che sembravano decisi a trascorrere la loro vita immersi in una realtà digitale – ponendosi mete e obiettivi che apparivano preclusi: ciò è possibile anche grazie alla vita vissuta in rete, la quale gli ha permesso di sperimentare, seppur solo in modo virtuale, una molteplicità di esperienze relazionali.

¹⁰ M. Augè, *Non luoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*, (ed. orig.:1992), Milano, Eleuthera, 2009.

¹¹ R. Spiniello, A. Piotti, D. Comazzi, *Il corpo in una stanza. Adolescenti ritirati che vivono di computer*, Milano, Franco Angeli, 2015, p. 86.

¹² Ibidem, pp. 91-92.

2. Società tecnologica e sviluppo del soggetto: generazioni con nuove forme di pensiero

Provando a soffermarci sull'aspetto relazionale e sulle conseguenze che la vita vissuta nel mondo digitale può avere sullo sviluppo infantile e adolescenziale, dobbiamo partire dall'interdipendenza tra mente razionale e mente emotiva¹³, tenendo di conto che, sia la componente intellettuale che quella emozionale devono essere adeguatamente sollecitate per lo sviluppo di un soggetto psicologicamente stabile, socialmente competente, capace di affermarsi nelle relazioni affettive e nel lavoro.

La componente del sistema nervoso delegata al controllo delle emozioni è il sistema limbico che, da un punto di vista filogenetico, è la prima parte del cervello che si è sviluppata nei mammiferi, mentre solo successivamente si è costituita la neocorteccia, che tutt'oggi è l'area cerebrale incaricata dei processi di pensiero. In tale area sono inclusi i centri che completano e comprendono quanto viene percepito dai sensi, associa ai sentimenti ciò che si pensa di essi ed è in grado di progettare proposte a lungo termine e di escogitare strategie cognitive. La corteccia cerebrale è in grado di elaborare e ricollegare una ingente quantità di stimoli derivanti dall'interno e dall'esterno del corpo, colmando di valore semantico l'essenza soggettiva e permettendo la comprensione della propria esistenza. In tal modo viene prodotta una storia logica e continua di tutto ciò che circonda il soggetto, motivo per il quale l'essere umano ha il duplice e ambiguo risultato di trovarsi sia *osservatore* che *protagonista* della realtà che vive. Si potrebbe dire che, dal punto di vista cognitivo, per prendere coscienza di se stessi¹⁴, è necessario osservarsi a distanza, nel riflesso del mondo che viene plasmato attraverso le azioni. Il senso dell'esistenza nel mondo è uno sviluppo psichico di gestione, di valutazione e di sequenzializzazione delle informazioni eseguito dalla corteccia cerebrale.

Il cervello è istintivamente portato a creare continuità, si è visto sperimentalmente infatti che un soggetto sottoposto a situazioni scollegate tra di loro, tende a dare origine ad una continuità logica in maniera che i singoli avvenimenti rientrino a far parte di una ipotesi comune¹⁵.

Quello che interessa qui mettere in evidenza è la constatazione che le nuove forme di comunicazione tecnologica portano ad una modifica progressiva della formazione cerebrale dell'essere umano, consapevolezza che richiede un mutamento profondo delle conoscenze sulla percezione e sollecita a rileggere i processi di comprensione in base al nuovo scenario tecnologico in cui le nuove generazioni si trovano a vivere¹⁶. Il rischio che si sta correndo nel campo dell'educazione, infatti, è di non comprendere il mutamento in atto, rimanendo ancorati a riferimenti e concezioni anacronistiche, proponendo processi di conoscenza e di apprendimento arretrati, cognitivamente e metodologicamente, rispetto allo sviluppo scientifico e tecnologico, che ci richiede, invece, un nuovo modo di formare le menti e di organizzare i saperi.

Il cervello è un sistema di apprendimento e come tale è in grado di modificare le sue capacità di completamento delle aree addette a sviluppare memoria e mette in fun-

¹³ D. Goleman, *Intelligenza emotiva*, Torino, BUR, 2011.

¹⁴ E. Boncelli, *Il cervello, la mente e l'anima*, Milano, Mondadori, 1999.

¹⁵ B. Gallo, *Neuroscienza e apprendimento*, Napoli, Ellissi, 2003.

¹⁶ D. Felini, *Internet: verso un bilancio pedagogico*, Brescia, La Scuola, 2001; H. Gardner, K. Davis, *Generazione app. La testa dei giovani e il nuovo mondo digitale*, Milano, Feltrinelli, 2014

zione delle opportunità di comunicazione e di interazione con l'ambiente che si modificano in base a nuovi stimoli e a nuove necessità. La plasmabilità e la duttilità cerebrale organizzano le informazioni in base e a seconda delle modalità comunicative dell'ambiente esterno da cui è sollecitata e con le quali si interconnette e interagisce¹⁷. Da questo si capisce quanto la relazione con l'ambiente comunicativo sia in grado di influire sulla qualità dell'intelligenza di un soggetto e quanto lo sviluppo della plasmabilità cerebrale risulti essere fondamentale per l'evoluzione umana. In tal senso, l'intelligenza è un processo complesso che si attiva quando riceve un'educazione adeguata che gli permetta una esatta comunicazione del proprio pensiero e le proprie attitudini, all'interno del periodo storico in cui vive, e perciò anche in connessione ai sistemi di comunicazione che si sono andati sviluppando¹⁸. Per questo motivo, si sta evidenziando una evoluzione biologica della mente, la quale sta portando ad una estensione della duttilità delle zone d'interazione neuronale, facilitando quelle competenze di acquisizione che coincidono con una riorganizzazione delle aree di completamento delle attività meccaniche e che creano reti neurologiche associative di contenuti, che non si limitano al solo uso della memoria, ma facilitano il formarsi di *relazioni di pensiero interconnesse*¹⁹.

3. Nuove menti per un futuro vissuto nella realtà ibrida e estesa

Lo scenario che si sta prospettando non si può leggere, però, solo come una forma adattativa della struttura cognitiva del soggetto umano al secolo delle comunicazioni digitali. Le reti e i social, lo sviluppo e l'uso degli *smartphone*, internet e tutta l'innovativa tecnologia che caratterizza il modo di trasmettere e di gestire le informazioni e i contenuti, mostra che siamo in una fase trasformativa tale da far pensare ad un cambiamento ancora più evoluto verso quella che viene definita *intelligenza digitale*²⁰.

Per intelligenza digitale gli studiosi vanno oltre a quelle che sono definite intelligenza logico-matematica o intelligenza linguistica e che, in una visione dinamica, possono evolvere verso nuove forme²¹. Per adesso sono ancora solo prime ipotesi, ma quello che è già evidente è che l'intelligenza digitale è data dall'effetto della confluenza e della co-evoluzione di alcune peculiarità culturali e tecnologiche delle società relazionali sviluppatasi contemporaneamente, ed è in piena evoluzione²². Non può essere considerata solo come competenza di elaborazione di simboli immateriali, si tratta piuttosto di un altro tipo di capacità intellettuale e cerebrale, che si è straordinariamente sviluppata nei nativi digitali a partire dalla diffusione di massa delle tecnologie digitali e che è al centro degli studi per le conseguenze che può avere sia nei processi di apprendimento che di elaborazione della realtà²³.

¹⁷ A. Granelli, *Il sé digitale: identità, memoria, relazioni nell'era della rete*, Milano, Guerini, 2006.

¹⁸ F. Cro, "Si fa presto a dire intelligente" in *Mente e Cervello*, vol. X, n. 93, 2012, pp. 54-61.

¹⁹ G. Riva, A. Gaggioli, *Realtà virtuali. Gli aspetti psicologici delle tecnologie simulate e il loro impatto, sull'esperienza umana*, Firenze, Giunti, 2019.

²⁰ P. Ferri, *Nativi digitali*, Milano, Mondadori, 2011.

²¹ H. Gardner, *Forma mentis*, Milano, Feltrinelli, 1987.

²² S. Bentivegna, *Disuguaglianze digitali*, Roma, Laterza, 2009.

²³ N. Carr, *Internet ci rende stupidi?*, Milano, Cortina, 2011.

Le attuali conoscenze si fermano alla comprensione che la mente umana ha la capacità di operare attraverso informazioni di tipo analogico ed informazioni di tipo digitale e che è in grado di utilizzare sia codici *analogici di natura continua*, sia codici *digitali di natura discreta*. Abbiamo dimostrato che le operazioni logico-simboliche necessitano di stadi avanzati dello sviluppo, e l'acquisizione delle fasi delle operazioni concrete (7/11 anni) e di quelle astratte (11-14 anni),²⁴ ma la possibilità di cliccare su un collegamento ipertestuale di una pagina web, è un'attività essenzialmente semplice e non necessita di alcuna competenza di origine logico-matematica, tanto da poter essere fatta anche da bambini/e di soli 3 anni²⁵. Allo stesso tempo non risulta di immediata comprensione cosa avvenga nell' *mente infantile* di bambini/e al di sotto dei 2-3 anni di età, relativamente agli stimoli che creano l'uso di piattaforme di comunicazioni, o le videochiamate, nel momento del dialogo *vis a vis* con la propria mamma, o con una figura di attaccamento primario, che si trova lontana, quando ancora le loro operazioni logiche sono *concrete* e si trovano a vivere una *dinamica emotiva* (voce, sorriso, espressioni del volto) con il proprio *oggetto d'amore*, senza la presenza nello spazio reale. Ciò che sta emergendo in modo evidente è che la gravidanza delle tecnologie digitali nella vita di bambini/e e di adolescenti, sta anche modificando i cervelli rapidamente e profondamente²⁶. L'uso costante di computer, smartphone, lettori di realtà aumentata ed altri dispositivi simili, stimola un'alterazione delle cellule cerebrali e produce un rilascio di neurotrasmettitori che gradualmente rafforzano nuovi tracciati neurali nel cervello, mentre indeboliscono quelli già esistenti²⁷.

Ulteriori studi su come la mente elabora e utilizza le informazioni, mettono in evidenza come la *Rete web* influenzi il pensiero e la memoria a breve e quella a lungo termine²⁸. Nello specifico si ha una sensibile influenza sulla memoria a lungo termine, ovvero nella parte del cervello nella quale i modelli interni organizzano i vari input in schemi di conoscenza e rendono il pensiero profondo²⁹. Dal momento che lo spessore dell'intelletto dipende dalla capacità di trasportare informazioni dalla memoria di lavoro alla memoria a lungo termine e qui di immetterle in schemi concettuali, il fatto che alla memoria di lavoro giunga una grande quantità di informazioni e questa sia in grado di sopportare soltanto una bassa quantità di informazioni,³⁰ comporta una perdita di dati, sia in termini quantitativi che qualitativi. La rapidità con cui i medium tecnologici generano informazioni comporta un carico cognitivo superiore alla capacità della mente di memorizzare e programmare i dati e *l'imbutto* che si viene a creare durante il passaggio delle informazioni dalla memoria di lavoro alla memoria a lungo termine, non permette una selezione qualitativa e allo stesso tempo viene a mancare quell'essenziale operazione di

²⁴ J. Piaget, *Lo sviluppo mentale del bambino*, Torino, Einaudi, 1967.

²⁵ D. Ripamonti, "Bambini e tecnologie digitali: opportunità, rischi e prospettive di ricerca" in *Media Education Studies & Research*, Vol. 7, n. 2, anno 2016, pp. 143-157

²⁶ G. Small, G. Vorgan, *iBrain: Surviving the Technological Alteration of the Modern Mind*, New York, Collins, 2008.

²⁷ Atti del Convegno *La mente nei mondi virtuali. Report dal convegno sulle trasformazioni cerebrali indotte dalle tecnologie*, <https://www.stateofmind.it/2017/06/tecnologie-effetti-cervello/>

²⁸ S. Livingstone, *Ragazzi on-line. Crescere con internet nella società digitale*, Milano, Vita e Pensiero, 2010.

²⁹ J. Sweller, P. Ayres, S. Kalyuga, *Cognitive Load Theory*, Berlin, Springer Verlag, 2011.

³⁰ F. Casalegno, (a cura di) *Memoria quotidiana. Comunità e comunicazione nell'era delle reti*, Le Vespe, Pescara-Milano, 2001.

collegamento tra i dati immessi e quelli già esistenti nel cervello con la conseguenza che la comprensione rischia di rimanere superficiale³¹.

Entrando più specificatamente in merito ai processi di trasformazione adolescenziali, si nota come l'adolescenza sia il periodo di maggiore rinnovamento della vita del cervello, durante il quale i neuroni subiscono una selezione che lascia vivi quelli più importanti, i quali creeranno nuovi contatti sempre più rapidi e forti, lasciando morire quelli che il sistema giudica non più necessari³². Proprio per questo diviene fondamentale lavorare sui tratti degli stimoli e sui processi educativi, perché questa è la fase in cui l'esperienza può e riesce a orientare in modo significativo la fase adulta³³. Le sollecitazioni ad agire in modo attivo e creativo, a relazionarsi con le regole e con i valori, a costruire sempre nuovi orizzonti di senso in questa fase sono determinanti. La plasticità del cervello è al massimo del potenziale durante la prima infanzia, ma è durante lo sviluppo adolescenziale che si ha la selezione dei neuroni in modo *qualitativo* e il risultato di tale processo diviene poi stabile e duraturo nel tempo³⁴.

Lo sviluppo scientifico e tecnologico del mondo contemporaneo crea informazioni e stimoli continui che operano a livello neurologico e sensoriale e costringono la fisiologia cerebrale a compiere un accomodamento alla rapidità dei flussi di informazione, modificando i processi cognitivi. Questioni che non possono essere eluse da chi si occupa di processi educativi e didattici per le conseguenze che questo tipo di trasformazioni stanno portando al soggetto nella fase di sviluppo. Se, ad esempio, si pensa che le reti neurali e le connessioni sinaptiche trasmettono le informazioni dal cervello ai centri motori collegati con i muscoli e consentendo il movimento di questi ultimi, danno vita al comportamento, è intuitivo comprendere che, forse, lo sviluppo esponenziale del numero di bambini definiti *iper-attivi* nella scuola di oggi probabilmente è solo dovuto ai processi di cambiamento in atto che vengono sottovalutati o neppure considerati.

4. Il ruolo della transdisciplinarietà per educare ad un mondo dai plurimi livelli di realtà, con consapevolezza

I rischi di sperimentare livelli di realtà ibrida, senza la consapevolezza della complessità del rapporto tra soggetti viventi è molto alto, soprattutto non essendo le generazioni adulte in grado di comprendere la profonda trasformazione in atto nell'interpretazione del reale da parte di bambini/e e adolescenti. Un aspetto particolarmente urgente in un contesto così nuovo e multiforme è la formazione di intelligenze complesse, processo che richiede che si vada verso l'attuazione di quel paradigma della transdisciplinarietà, ormai proposto da anni da studiosi di tutto il mondo³⁵, come approccio scientifico e metodologi-

³¹ N. Carr, *Internet ci rende stupidi? Come la rete sta cambiando il nostro cervello*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2011, p. 162.

³² D.J. Siegel, *La mente relazionale. Neurobiologia dell'esperienza interpersonale* Milano, Raffaello Cortina Editore, 2001; Siegel, D.J. *Mappe per la mente. Guida alla neurobiologia interpersonale*, Milano, Raffaello Cortina Editore: 2014.

³³ D.J. Siegel, *La mente adolescente*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2014.

³⁴ E. J. Jensen, A. Nutt, E. *Il cervello degli adolescenti: tutto quello che è necessario sapere per aiutare a crescere i nostri figli*, Milano, Mondadori, 2015.

³⁵ Come documento base della *Transdisciplinarietà* si fa riferimento a: L. de Freitas, E. Morin, N. Basarab, *CHARTER OF TRANSDISCIPLINARITY (adopted at the First World Congress of Transdisciplinarity)*, Convento

co capace di governare la complessità del nostro tempo. Il punto di vista transdisciplinare è fondamentale per superare le profonde criticità mostrate dai modelli di sviluppo umano e dalla cultura scientifica, oggi più che mai, caratterizzata da un approccio settoriale alla realtà³⁶. Le diverse tensioni economiche, culturali e spirituali sono inevitabilmente perpetuate e mantenute in vita da un sistema educativo basato sui valori di un altro secolo, in rapido disallineamento con i cambiamenti contemporanei e sono ormai più di trent'anni che è chiara la necessità di tale trasformazione paradigmatica. Un approccio che è sostenuto dal principio rivoluzionario della fisica quantistica, che ha messo in crisi la cultura dominante basata sul dogma dell'esistenza di un unico livello di realtà e che ci offre la possibilità di affrontare la complessità con una diversa consapevolezza³⁷.

L'educazione transdisciplinare, per sua natura, deve realizzarsi non solo nelle istituzioni educative, dalla scuola dell'infanzia all'università, ma anche lungo tutto l'arco della vita e in tutti gli spazi della vita. Per permettere l'emergere di una cultura transdisciplinare, è necessario investire in un nuovo tipo di educazione che tenga conto di tutte le dimensioni dell'essere umano e, già nel *Rapporto Delors*, elaborato dalla *Commissione Internazionale per l'Educazione per il 21° secolo*, dell'UNESCO³⁸, presieduta da Jacques Delors, si mettevano in evidenza i quattro pilastri di un nuovo tipo di educazione: *imparare a conoscere, imparare a fare, imparare a vivere insieme, imparare ad essere*.

Processi di costruzione della conoscenza e dell'educazione del soggetto, che trovano il loro volano nell'approccio transdisciplinare, che, nonostante l'urgenza, è ancora agli arbori nei nostri sistemi di istruzione e universitari. *Imparare a conoscere* significa prima di tutto imparare i metodi che ci aiutano a distinguere ciò che è reale da ciò che è illusorio e quindi sapersi muovere nella trama e nell'ordito delle relazioni tra tutti i sistemi intrecciati indissolubilmente tra loro. Base e fondamento di quel pensiero scientifico basato sulla curiosità, sul piacere della scoperta, sui desideri, dell'avventurarsi nei meandri di un sapere da scoprire, più che in un mare di nozioni da assimilare. Ogni forma di dogmatismo abbiamo visto come nella storia abbia oscurato le complessità, non da meno lo è il permanere in quello scientifico che rende sterile la *qualità della conoscenza*. La qualità è rendere il soggetto – bambino/a, adolescente o adulto che sia – capace di penetrare il cuore stesso dell'approccio scientifico, basato sull'interrogativo permanente su fatti, immagini, rappresentazioni e formalizzazioni. Imparare a conoscere significa anche essere in grado di stabilire dei ponti tra le diverse conoscenze, tra quelle la conoscenza e i suoi significati nella nostra vita quotidiana, tra queste conoscenze e significati e le nostre capacità all'interno.

da Arrábida, Portugal, November 2-6, 1994). Per un approfondimento sul tema si vedano i documenti storici selezionati per il Terzo Congresso Mondiale sulla Transdisciplinarità: <<http://www.tercercongresomundial-transdisciplinaredad.mx/documentos-historicos/>> consultato il 08/09/2023.

³⁶ Cfr. P. Orefice (a cura di), *La sfida storica della civilizzazione planetaria. Verso l'Umanesimo terrestre, alla ricerca della co-scienza e della co-crescita oltre la violenza*. Progetto 2017-2021 approvato dall'UNESCO Parigi per la Cattedra Transdisciplinare Unesco in Sviluppo Umano e Cultura di Pace, dell'Università degli Studi di Firenze. Per un approfondimento si veda: <<https://www.utc.unifi.it/>> , consultato in data 09/09/2023.

³⁷ N. Basarab, *Il manifesto della Trasdisciplinarità*, trad. it. Emanuela Bambara, Messina, Armando Siciliano Editore, 2014; N. Basarab, *O que é a realidade?: reflexões em torno da obra de Stéphane Lupasco*, São Paulo: TRIOM, 2012.

³⁸ Cfr. J. Delors, *Learning: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century (highlights)*, 1996, in <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>> , consultato in data 29/05/2020.

Imparare a fare significa certamente acquisire una professione, così come le conoscenze e le pratiche ad esso associate, tuttavia, le specializzazioni eccessive e precoci devono essere superate in un mondo in rapidissima trasformazione come è quello presente e sarà quello futuro. Per essere veramente in grado di creare *pari opportunità* per tutti gli esseri umani, qualsiasi professione dovrebbe essere basata su competenze *connette*, in grado di agire con la consapevolezza del legame imprescindibile con le altre professioni. Una *forma mentis* e un costrutto di competenze e conoscenze basate su un *nucleo flessibile* in grado di consentire un rapido accesso ad un'altra professione. Processi di apprendimento che richiedono lo sviluppo della creatività, di saper anche *creare qualcosa di nuovo*, alimentando il potenziale creativo di ogni soggetto. In tal senso, *pari opportunità* significa anche la realizzazione di potenziale creativo diverso da quello degli altri esseri umani, nel quale il concetto di *concorrenza* può anche significare armonia delle attività creative all'interno di una singola collettività. L'approccio transdisciplinare si basa sull'equilibrio tra l'essere soggetto sociale e essere soggetto unico con un proprio mondo interno, con un rispetto della globalità dello sviluppo e una attenzione all'unicità, rinnegando totalmente *l'omologazione alla massa*. Presupposto necessario anche per lo sviluppo di quel bisogno fondativo della specie umana di *Imparare a vivere insieme*, che significa, in primo luogo, rispettare le norme che regolano i rapporti tra gli esseri che compongono una collettività. Un percorso di *interiorizzazione delle Norme* che richiede che ne siano compresi i significati e non che siano assimilate solo come imposizioni esterne. Saper *vivere insieme* non significa semplicemente tollerarsi l'un l'altro con le proprie differenze di opinione, colore della pelle e credenze. Saper vivere insieme richiede processi di consapevolezza e di conoscenza del valore della diversità. Seppur sia innato il nostro essere soggetti relazionali, richiede però che siano sviluppati i potenziali di appartenenza e di affiliazione, in modo che le norme collettive siano patrimonio di valore e non solo forme d'obbligo di dovere. L'evoluzione transdisciplinare dell'educazione è fondata proprio sul riconoscere se stessi di fronte all'altro, un sistema di relazione che necessita di essere sollecitato fin dall'infanzia per poi continuare per tutta la vita. L'atteggiamento *transculturale*, *transreligioso*, *transpolitico* e *transnazionale* ci permette di andare più in profondità nella nostra cultura, preservare meglio il valore della cittadinanza, rispettare di più le nostre convinzioni religiose o politiche, perché una *unità aperta* e una *pluralità complessa*, come in tutti gli altri campi della natura, non sono antagoniste, al contrario sono presupposti per una convivenza pacifica e propri dei soggetti capaci di accoglienza.

Nella dimensione transdisciplinare si concentra necessariamente anche il più significativo degli apprendimenti *Imparare ad essere*. Sappiamo di *esistere*, ma cosa significa imparare a essere? Il concetto di esistere significa, in chiave transdisciplinare, scoprire i condizionamenti e le influenze che sono state esercitate sul soggetto nel processo di crescita, riconoscendo l'armonia o la disarmonia tra la nostra vita individuale e sociale, attraverso l'indagine e la revisione delle nostre *convinzioni* per comprenderne la loro origine. Se dovessimo utilizzare una metafora, potremmo dire che nella costruzione di *un edificio*, *lo scavo precede quello delle fondamenta*. Per *sostanziare l'essere*, dobbiamo prima *scavare* nelle nostre incertezze, nelle nostre convinzioni, nei nostri condizionamenti. Domandarsi e interrogarsi sul significato e i perché delle nostre posizioni, metodo proprio dello *spirito scientifico* adattato alle diverse età della vita, che permette una evoluzione verso la *capacità di essere*.

5. Riflessioni conclusive

Siamo ancora agli arbori delle riflessioni sui cambiamenti in atto nei processi di costruzione dei saperi e nelle modalità di apprendimento che si svilupperanno in futuro e vedremo quali orientamenti offrirà la ricerca in tale campo, ma oggi abbiamo la *certezza* del profondo valore che ha, per il genere umano, il periodo di trasformazione in atto e abbiamo il compito di accompagnarlo pedagogicamente e nel modo più consapevole possibile verso quel futuro sicuramente immerso nella tecnologia e in mondi digitali. Un tempo-ponte, tra un passato ancora molto presente nei modelli educativi e nelle pratiche quotidiane e tra le esigenze del domani che saranno certamente molto diverse dalle attuali. Sappiamo, però, che questo tempo “paradossale” può trovare nel paradigma transdisciplinare quella capacità di affrontare i problemi e le questioni da risolvere, attraverso *lenti divergenti*. Non ci sono più condizioni iniziali ben definite delle questioni educative, ma, la conseguenza immediata della complessità intrinseca del mondo in cui viviamo, comporta che la dinamica trasformativa dei fenomeni richiede di considerare ogni problema non più da *un unico livello di Realtà*, ma collocarlo simultaneamente nel campo di diversi *livelli di Realtà*, così come ci impone di non aspettare più *di trovare una soluzione a un problema in termini di vero o falso della logica binaria*, ma di ricorrere a una nuova logica, in particolare la logica del *terzo termine incluso*, ovvero che, la soluzione a un problema può essere trovata solo riconciliando temporaneamente il contraddittorio, collegandolo a un livello di realtà diverso da quello in cui queste contraddizioni si manifestano. Ciò presuppone di *riconoscere la complessità intrinseca del problema* e l'impossibilità di decomposizione di quel problema in parti semplici e sostanziali e di riuscire a sostituire il concetto di *fondamento della coerenza* per passare ad una prospettiva multidimensionale e multireferenziale³⁹. Certamente i diversi livelli della crescita richiedono approcci transdisciplinari estremamente diversificati, nel rispetto dei compiti di sviluppo propri dell'umano, ma nell'educazione transdisciplinare si ha un processo globale e di grande valore, necessario per trovare e creare un nuovo *agire pedagogico* che possa avviare questo processo e garantire il benessere del soggetto.

Riferimenti bibliografici

- Annacontini G., *Pedagogia e complessità. Attraversando Morin*, Pisa, ETS, 2008.
- Atti del Convegno, *La mente nei mondi virtuali. Report dal convegno sulle trasformazioni cerebrali indotte dalle tecnologie*, in <https://www.stateofmind.it/2017/06/tecnologie-effetti-cervello>.
- Augè M., *Non luoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*, (ed. orig.:1992), Milano, Eleuthera, 2009.
- Basarab N., *Il manifesto della Trasdisciplinarietà*, trad. it. Emanuela Bambara, Messina, Armando Siciliano Editore, 2014.
- Basarab N., *O que é a realidade?: reflexões em torno da obra de Stéphane Lupasco*, São Paulo, TRIOM, 2012.

³⁹ M. Gobeil, N. Basarab (a cura di), *Projeto CIRET-UNESCO Evolução Transdisciplinar da Universidade*, Ciret-Unesco, Parigi, 1996.

- Bentivegna S., *Disuguaglianze digitali*, Roma, Laterza, 2009.
- Boncelli E., *Il cervello, la mente e l'anima*, Milano, Mondadori, 1999.
- Carr N., *Internet ci rende stupidi? Come la rete sta cambiando il nostro cervello*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2011.
- Casalegno F. (a cura di), *Memoria quotidiana. Comunità e comunicazione nell'era delle reti*, Le Vespe, Pescara-Milano, 2001.
- Cro F., "Si fa presto a dire intelligente" in *Mente e Cervello*, vol. X, n. 93, 2012, pp. 54-61.
- Crone E., *Nella testa degli adolescenti. I nostri ragazzi spiegati attraverso lo studio del loro cervello*, Milano, Urra, 2012.
- de Freitas L., Morin E., Basarab N., *CHARTER OF TRANSDISCIPLINARITY (adopted at the First World Congress of Transdisciplinarity*, Convento da Arrábida, Portugal, November 2-6, 1994).
- Delors J., *Learning: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century (highlights)*, 1996, in <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>.
- Dominici P., *Dentro la società interconnessa. La cultura della complessità per abitare i confini e le tensioni della civiltà ipertecnologica*. Milano, Franco Angeli, 2009.
- Felini D., *Internet: verso un bilancio pedagogico*, Brescia, La Scuola, 2001; Gardner, H.; Davis K., *Generazione app. La testa dei giovani e il nuovo mondo digitale*, Milano, Feltrinelli, 2014
- Ferri P., *Nativi digitali*, Milano, Mondadori, 2011.
- Ferro Allodola V., *L' apprendimento tra mondo reale e virtuale. Teorie e pratiche*, Pisa, ETS, 2021.
- Gallo B., *Neuroscienza e apprendimento*, Napoli, Ellissi, 2003.
- Gardner H., *Forma mentis*, Milano, Feltrinelli, 1987.
- Gobeil M., Basarab N. (a cura di), *Projeto CIRET-UNESCO Evolução Transdisciplinar da Universidade*, Ciret-Unesco, Parigi, 1996.
- Goleman D., *Intelligenza emotiva*, Torino, BUR, 2011.
- Granelli A., *Il sé digitale: identità, memoria, relazioni nell'era della rete*, Milano, Guerini, 2006.
- Harari Y.N., *Homo Deus. Breve Storia del Futuro*, Milano, Bompiani, 2018.
- Harari, Y.N., *21 lezioni per il XXI secolo*, Milano, Bompiani, 2019.
- <https://www.generazioniconnesse.it/>
- Jensen E. J., Nutt A., E. *Il cervello degli adolescenti: tutto quello che è necessario sapere per aiutare a crescere i nostri figli*, Milano, Mondadori, 2015.
- Lavanga F., Mancaniello M.R., *Formazione dell'adolescente nella realtà estesa. La pedagogia dell'adolescenza nel tempo della realtà virtuale, dell'intelligenza artificiale e del metaverso*, Limena (Pd), Libreriauniversitaria.it edizioni, 2022.
- Livingstone S., *Ragazzi on-line. Crescere con internet nella società digitale*, Milano, Vita e Pensiero, 2010.
- Mancaniello M.R., *Per una pedagogia dell'adolescenza. Società complessa e paesaggi della metamorfosi identitaria*, Lecce, Pensa Multimedia, 2018.
- Morin E. *Svegliamoci*, Milano, Mimesis, 2022.
- Orefice P. (a cura di), *La sfida storica della civilizzazione planetaria. Verso l'Umanesimo terrestre, alla ricerca della co-scienza e della co-crescita oltre la violenza*. Progetto

- 2017-2021 <https://www.utc.unifi.it/>
- Orefice P., Mancaniello M.R. (et.al) (a cura di), *Coltivare le intelligenze per la cura della casa comune. Scenari transdisciplinari e processi formativi di Cittadinanza terrestre*, Lecce, PensaMultimedia, 2019.
- Piaget J. *Lo sviluppo mentale del bambino*, Torino, Einaudi, 1967.
- Prensky M., *Digital Natives, Digital Immigrants, On the Horizon*, MCB University Press, Vol. 9 No. 5, 2001.
- Prensky M., *La mente aumentata. Dai nativi digitali alla saggezza digitale*, Trento, Erickson, 2015.
- Ranieri M., *Le insidie dell'ovvio. Tecnologie educative e critica alla retorica tecnocentrica*, Pisa, ETS, 2011.
- Ripamonti D. "Bambini e tecnologie digitali: opportunità, rischi e prospettive di ricerca" in *Media Education Studies & Research*, Vol. 7, n. 2, anno 2016, pp. 143-157
- Riva G., Gaggioli A., *Realtà virtuali. Gli aspetti psicologici delle tecnologie simulate e il loro impatto, sull'esperienza umana*, Firenze, Giunti, 2019.
- Riva G., *Nativi digitali. Crescere e apprendere nel mondo dei nuovi media*, Bologna, Il Mulino, 2014.
- Riva G., *Psicologia dei nuovi media. Azione, presenza, identità e relazioni*, Il Mulino, Bologna, 2012.
- Riva G., Gaggioli A., *Realtà virtuali. Gli aspetti psicologici delle tecnologie simulate e il loro impatto, sull'esperienza umana*, Firenze, Giunti, 2019.
- Rizzolatti G., Sinigaglia C., *Specchi nel cervello. Come comprendiamo gli altri dall'interno*, Milano, Cortina Raffaello, 2019.
- Siegel D., *Mappe per la mente*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2014.
- Siegel D.J., *La mente adolescente*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2014.
- Siegel D.J., *La mente relazionale. Neurobiologia dell'esperienza interpersonale* Milano, Raffaello Cortina Editore, 2001.
- Small G., Vorgan G., *iBrain: Surviving the Technological Alteration of the Modern Mind*, New York, Collins, 2008.
- Spiniello R., Piotti A., Comazzi D., *Il corpo in una stanza. Adolescenti ritirati che vivono di computer*, Milano, Franco Angeli, 2015.
- Sweller, J., Ayres, P., Kalyuga S., *Cognitive Load Theory*, Berlin, Springer Verlag, 2011.

Las adaptaciones literarias a novela gráfica como recurso didáctico: propuesta para un análisis cualitativo

MARÍA MOYA GARCÍA

Docente di Didattica della Lingua e della Letteratura – Università di Granada

Corresponding author: mariamoya@ugr.es

DAVIDE CAPPERUCCI

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

Corresponding author: davide.capperucci@unifi.it

Abstract. The aim of this paper is to study literary adaptations of classic works to the graphic novel. In addition, a number of criteria are set to determine the validity and suitability of a specific work as a didactic resource. First, we start from the success of the genre in recent years, both among the general public and in the educational sphere. Second, we offer an overview of the adaptations of classics into graphic novels and their relevance in the classroom. Finally, we present a list of criteria for an objective and exhaustive analysis of each of the works. The purpose is to offer the educational community a practical tool to analyze and qualitatively evaluate a given work before proceeding to carry out a project.

Keywords. Graphic Novel - Literary Adaptation - Adaptations of Classics – Assessment Criteria

1. La novela gráfica: un formato en alza

La consideración de la novela gráfica como género editorial o subproducto popular de segundo orden ha quedado superada en los últimos años gracias a la proliferación de obras de enorme calidad artística y literaria y, cómo no, al incremento de su popularidad en todas las generaciones (Cantatore, 2019). Este hecho ha llevado a hablar de una segunda edad de oro de la novela gráfica, un vigoroso resurgimiento, con nuevos temas, nuevas perspectivas y nuevos lectores (García Fernández, 2013), desde que su popularidad se viese mermada a finales de los años 80.

En este sentido, *Maus*, publicada en 1992, se erige como el motor revulsivo de este tipo de narraciones gráficas¹. Tanto es así que la nueva visión del Holocausto ofrecida

¹ Existe un enorme debate en torno a la terminología que abarca todas las narraciones gráficas: cómic, novela gráfica, tebeo, etc. Sin deseo de entrar en controversias y con el fin de simplificar, utilizamos aquí el término de novela gráfica acuñado por Kyle (1964), por oposición a otros conceptos como cómic o tebeo. Consideraremos novela gráfica cualquier obra que utilice ilustraciones para acompañar al texto, configurando una

por Art Spiegelman fue merecedora del premio Pulitzer (aunque se tratase de un premio especial, fuera de categoría) “no por ser un cómic, sino a pesar de ser un cómic” (García, 2010: 13). A partir de ahí, la novela gráfica renació como un género que se alejaba de ese mundo infantil de historias de superhéroes, de humor o ficciones distópicas para ofrecer otros temas de índole histórica, social, cultural o incluso medioambiental (Ascenzi, 2002; Antoniazzi, 2019; Gallardo y García, 2021). Asimismo, en los últimos años se han puesto en boga adaptaciones de obras literarias al formato de la historieta, tanto en su vertiente más clásica como de *best sellers*; o han surgido biografías gráficas que dan a conocer la vida de escritores, pintores y personajes históricos narradas con imágenes (Barsotti y Cantatore, 2019; López Viñas, Miras y Rovira-Collado, 2022).

Un síntoma de la buena salud del género ha sido su interés desde el punto de vista académico. En este sentido, en los últimos años asistimos a la celebración de cursos, jornadas y seminarios² que reúnen anualmente a especialistas y cuyo resultado ha sido la aparición de antologías y literatura científica (García Fernández, 2010; Gasca y Gubern, 2011; Altarriba, 2011; Bacchetti, 2013; Pons, 2017; Merino, 2017; o McKinney y Richter, 2020; Cambi, 2020; Trisciuzzi, 2020a), que ponen de relieve las posibilidades de un formato en constante metamorfosis.

La especialización del género, el surgimiento de nuevos temas y su punto de vista eminentemente crítico han favorecido su implementación en entornos en los que se consideraba una lectura banal. Un magnífico ejemplo lo constituye el ámbito escolar, en el que ha pasado de ser un mero pasatiempo o entretenimiento (en el mejor de los casos) a una manera de fomentar la lectura desde un punto de vista crítico, que abre un mundo de posibilidades para todas las áreas y niveles educativos (Varrà, 2019) y el desarrollo de un mayor conocimiento de uno mismo y de la propia identidad (Certini, 2017; Bandini, Batini y Benelli, 2020; Capperucci y Piccioli, 2020).

2. La novela gráfica y sus posibilidades didácticas

Siguiendo la estela de este éxito editorial, en los últimos años se ha observado un notable afán por impulsar el formato del cómic o la novela gráfica como recurso didáctico. Saitua (2018) advierte que este enfoque está ligado al constructivismo, según el cual el discente debe construir su propio aprendizaje a través de herramientas y medios proporcionados por el docente. Su inclusión en las aulas no es nueva y constituye una estrategia educativa que inició su andadura en los años cuarenta en Estados Unidos, con el fin de fomentar hábitos de lectura.

Sin embargo, aunque el fomento del hábito lector constituya un foco de preocupación constante entre la comunidad educativa, el uso de la novela gráfica como revulsivo didáctico va más allá de los hábitos de lectura. Su novedad radica en las posibilidades

historia extensa, generalmente en un solo volumen, y huyendo de la entrega periódica de un cómic o tebeo (Baetens y Frey, 2014; Calabrese, 2017).

² Véase, por ejemplo, el curso de verano “Imágenes y migraciones del cómic” de la Universidad de Alcalá, que se celebra anualmente desde el año 2017; “El cómic como herramienta de divulgación y comunicación científica”, Universidad de Castilla la Mancha (2018), “La representación de la Memoria Histórica en el cómic, el cine y la música”, Universidad Miguel Hernández (2021), “El cómic desde un punto de vista interdisciplinar” de la Universidad de La Gomera (2022), por citar solo algunos.

que ofrece a la hora de presentar los contenidos de determinadas áreas, desarrollar un pensamiento crítico y trabajar de manera transversal e interdisciplinar (Forni, 2020). Basta con hacer un repaso por la literatura científica en el entorno educativo más reciente para comprobar su utilidad en áreas como las Ciencias (Petit Pérez y Solbes Matarredona, 2012; Gallardo y García, 2021), las Ciencias Sociales (Nolasco, 2012; Nussbaum, 2012; Palma Valenzuela y Combil Hernández, 2019), la Historia (Saitua, 2018; Batini, 2022), la Literatura (Baile López, 2018; Batini, 2023a) o, con una mayor impronta, en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras (Ibarra y Ballester, 2014; Manzanares y Capperucci, 2022; Manzanares y Moya, 2022), gracias al desarrollo de proyectos innovadores, con muy buenos resultados (Lepri, 2020).

La clave de su éxito, como advierte Eisner, es la simbiosis entre la imagen y el texto, característica de este tipo de formatos:

The format of comics presents a montage of both word and image, and the reader is this required to exercise both visual and verbal interpretive skills. The regimens of art (e.g. perspective, symmetry, line) and the regimens of literature (e.g. grammar, plot, syntax) become superimposed upon each other. The Reading of a graphic novel is an act of both aesthetic perception and intellectual pursuit. (Eisner, 2008: 2).

La novela gráfica, como medio comunicativo, desarrolla una narración íntegra, que une imágenes y textos y que requiere de un lector prototípico que encaja muy bien con las características de las nuevas generaciones (Terrusi, 2017; Baile López, 2019). No hay que olvidar que vivimos en una sociedad subyugada a las nuevas tecnologías y herramientas digitales, que ha traído consigo nuevas formas de entretenimiento generalmente ligadas al mundo audiovisual y a las redes sociales, lo que se hace aún más evidente en nuestros discentes. Todo ello ha transfigurado la manera en la que nos comunicamos, codificamos y decodificamos los mensajes, de manera que resulta más sencillo acceder a la información a través de las imágenes, o en el mejor de los casos, a través de la yuxtaposición entre la imagen y el texto (Lepri, 2023). Y esta es precisamente la idiosincrasia de la novela gráfica y la naturaleza de su éxito en el ámbito educativo: la narración de una historia utilizando un lenguaje sencillo y dinámico, que además se apoya en el uso de imágenes visualmente muy atractivas, que trae consigo una lectura rápida y activa (Cuñarro y Finol, 2013).

A pesar de su idoneidad pedagógica, debemos tener en cuenta que se trata de un producto editorial que no nace con una finalidad intrínsecamente educativa, como sí ocurre en el caso de las lecturas graduadas o las adaptaciones de los clásicos. Estamos ante un input que surge para satisfacer las demandas de un mercado y que, además, resulta aprovechable desde un punto de vista didáctico. Por ello, faltan estudios sistemáticos que analicen la calidad, versatilidad y posibilidades de una determinada novela gráfica desde un punto de vista pedagógico, antes de proceder a la realización de proyectos educativos basados en su uso. En este sentido, contamos con las aportaciones de Rovira Collado (2017), quien ofrece unos criterios mínimos que han de cumplirse a la hora de seleccionar una determinada obra.

Estos criterios deben especificarse en el caso de las novelas gráficas que toman como base obras clásicas de nuestro acervo cultural, con una idiosincrasia y características muy concretas, como veremos a continuación.

3. De la pluma a la imagen: las adaptaciones de clásicos

Ante el desinterés de buena parte del alumnado por la lectura en general y nuestro patrimonio literario, en particular, asistimos a un doble debate: ¿debe incluirse la lectura de las obras clásicas en el currículum de todas las etapas educativas? Si es así, ¿cómo deberíamos abordarlas? Una línea apuesta por la implementación de un canon mixto (Ayuso-Collantes, 2020) en el que las lecturas tradicionales compartan espacios con lecturas más actuales. También se ha tratado sobre la conveniencia de las adaptaciones literarias (Navarro, 2016; Grandi, 2020; Trisciuzzi, 2020b), entendidas como textos que presentan la obra original adaptando el lenguaje y haciéndolo más accesible. O incluso se ha optado por lecturas fragmentadas (Rodríguez-Chaparro, 2017), seleccionando los fragmentos más llamativos, que despierten la curiosidad del lector, de manera que este pueda acceder a la obra completa cuando su edad madurativa se lo permita.

El uso de la narración gráfica configura una nueva vía que aunaría todas las anteriores: se trata de un formato que fusiona lo clásico y lo moderno, con un lenguaje adaptado y que en muchas ocasiones va seleccionando aquellos fragmentos más relevantes. Asimismo, cumple con la premisa que apunta Méndez-Cabrera y Rodrigo-Segura (2018: 220), según la cual, la clave para promover la lectura de los clásicos pasaría por fomentar el vínculo entre la literatura y los intereses del alumnado, para lo que se necesitaría “hacer accesibles las obras de la tradición literaria y permitir su lectura interpretativa y compartida, atendiendo a los factores contextuales que afectan a la recepción literaria y a la aceleración del consumo actual”.

Cantatore (2017) y Vila (2019) han demostrado cómo el lenguaje icónico favorece la lectura de este tipo de obras, al mejorar no solo la comprensión, sino también la motivación del alumnado. En este sentido, “la complementariedad entre palabra e imagen ayudará a paliar las dificultades del léxico gracias a una puesta en escena muy ilustrativa” (Altarriba, 2003: 9). Además, facilita el acceso al espacio narrativo en el que se inserta la historia, ofreciéndonos una información icónica que sirve de apoyo al texto (Trisciuzzi, 2017). Por último, debemos poner de relieve cómo, además del lenguaje, facilita el acceso al espacio narrativo en el que se inserta la historia. En palabras de Villalba (2020: 425),

[...] constituyen materiales reales elaborados en el seno de una sociedad que representan las inquietudes e intereses de quien escribe y de sus potenciales lectores. El paisaje, los edificios, la ropa, la manera en que unos personajes se relacionan con otros... Todo ofrece información acerca de la cultura en la que se enmarca la obra.

Este componente cultural se materializa con vehemencia en este tipo de obras, especialmente en aquellas más antiguas, en las que, lejos de lo que podemos presuponer, resulta tan inaccesible el registro lingüístico como el mundo cultural en el que se inserta. Por ejemplo, cuando al comienzo de *Don Quijote de la Mancha* Cervantes describe al icónico personaje como un hidalgo enjuto, “de los de lanza en astillero, adarga antigua, rocín flaco y galgo corredor”, un lector actual que carezca de los referentes lingüísticos y culturales auriseculares difícilmente conocerá qué era una lanza en astillero o una adarga antigua; no digamos un hidalgo enjuto. No obstante, resulta igualmente complicado encontrar a una persona que no sea capaz de hacerse una representación mental muy cercana a esta descripción cuando se le pide imaginar a

Don Quijote, aunque no haya leído la obra. La representación icónica está tan extendida que sobrepasa la descripción escrita. Y este es, quizá, uno de los primeros retos al que nos enfrentamos al explicar una obra clásica en un aula escolar y una de las ventajas de utilizar la novela gráfica: acompañar al alumnado en ese camino que va de la palabra a su comprensión auditiva o visual.

El mercado editorial actual juega a nuestro favor y actualmente contamos con decenas de novelas gráficas que toman como base obras maestras de la literatura universal: de Calderón a Shakespeare; de la obra de Homero a la novela victoriana. Incluso existe una colección de clásicos adaptados al formato del cómic manga que incluye a *Don Quijote de la Mancha* o la *Divina comedia* de Dante³. No obstante, insistimos en el hecho de que, para que una novela gráfica sea útil desde un punto de vista pedagógico, ha de destacar por su calidad artística, literaria y por el respeto que guarde con el original. Por tanto, surge la necesidad de validar los textos y analizar cualitativamente cada una de las obras respecto al hipotexto (el texto de origen), de manera similar a los estudios realizados para analizar las adaptaciones literarias de los clásicos para el público infantil y juvenil (Rodríguez-Chaparro, 2017).

4. Propuesta de análisis cualitativo

4.1 Metodología

Antes de iniciar un proyecto vinculado a una novela gráfica, debe llevarse a cabo un análisis cualitativo de la obra en cuestión, con el fin de que no resulte únicamente un formato atractivo desde un punto de vista multisensorial, sino que presente unas características pedagógicas concretas, que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje y que se inserte curricularmente en una determinada área o nivel educativo (Baetens y Frey, 2014). Por ello, la elección debe estar motivada por una serie de criterios empíricos que permitan valorar con rigor científico las posibilidades y la validez del material educativo antes de iniciar una experiencia didáctica.

Los criterios que se exponen a continuación toman como base las aportaciones de Rovira Collado (2017) y de Rodríguez Chaparro (2017). El primero supone un acercamiento a la novela gráfica en general y su inclusión en las aulas, a través de una propuesta desarrollada por el proyecto Unicómic. El segundo realiza un análisis de corte cualitativo sobre las adaptaciones literarias o novelas graduadas de la Literatura Infantil y Juvenil. De esta forma, ofrecemos un modelo de análisis que se basa en tres grandes apartados: el primero dedicado a la descripción general de la obra, teniendo en cuenta sus datos editoriales; el segundo analiza la semiótica y las convenciones del género, teniendo en cuenta, además, su vinculación con el hipotexto; y, por último, el tercero, que tiene en cuenta una serie de criterios pedagógicos, con el fin de comprobar su viabilidad en el aula, sus posibilidades didácticas y su correspondencia con el currículum.

³ Para un panorama editorial bastante completo de los clásicos de la literatura universal adaptados a la novela gráfica se remite al siguiente enlace: <https://lapiedradesisifo.com/novelas-graficas-que-versionan-obras-literarias/>

4.2 Elaboración de criterios de análisis

1. *Datos editoriales*: se consignan los datos editoriales de la obra, especialmente en aquellos casos en los que existe más de una novela gráfica para una obra en concreto.

2. *Criterios de análisis*: se subdivide en distintos apartados, que tratan de describir el universo narrativo de la obra en cuestión. Se tendrán en cuenta:

2.1. *Elementos materiales*: se atiende al diseño general del libro y a la calidad de impresión. Ha de tenerse en cuenta su uso en ámbito escolar y la etapa a la que está dirigida.

2.1.1. Formato: generalmente este tipo de obra está impresa en formato folio, lo que favorece la lectura. En general, el formato de libros escolares suele ser más grande para el alumnado de edades más tempranas.

2.1.2. Tipografía: se debe especificar si está escrito en mayúsculas, minúsculas o versalitas, así como el tamaño y el tipo de la tipografía

2.1.3. Calidad de la edición: hay que atender a la calidad de los materiales (tipo de papel, color, etc.)

2.2. *Construcción narrativa*: el género de la narrativa gráfica se caracteriza, precisamente, por la integración entre la imagen y el texto a la hora de presentar una historia. Se trata, en este apartado, de valorar la calidad narrativa y su adecuación al contexto escolar.

2.2.1. Argumento: referido al contenido general de la obra.

2.2.2. Tiempo de la narración: la secuencia narrativa debe ser clara, concisa, sin rodeos ni preámbulos. En el caso de que se realicen saltos temporales o espaciales en la trama narrativa, deben indicarse de manera clara.

2.2.3. Tiempo del relato: época histórica en la que se desarrolla.

2.2.4. Espacio: debe configurarse visualmente, a través de las viñetas. Deben evitarse anacronismos.

2.2.5. Personajes: la personalidad y el carácter de los personajes debe configurarse a través de la imagen. La descripción de los rasgos de un determinado personaje debe suplirse a través de la imagen.

2.3. *Semiótica de la novela gráfica*: en este apartado se consignan los códigos y las convenciones del formato, especialmente desde un punto de vista icónico y gráfico.

2.3.1. Viñetas y planos: disposición y número de viñetas por página. Relación con el contenido de la historia.

2.3.2. Códigos gestuales y cinéticos: se analizan los distintos gestos de los personajes con el fin de comprobar su adecuación a la historia original.

2.3.3. Elementos fonéticos: se analizan los distintos elementos fonéticos que conforman la novela gráfica, prestando atención a los bocadillos, cartelas u onomatopeyas.

2.3.4. Lenguaje del color: se atiende a la relación entre el color y el contenido textual.

2.4. *Adaptación*: teniendo en cuenta la idiosincrasia de las novelas gráficas que analizamos, se considera aquí su relación con el hipotexto.

2.4.1. Modificaciones respecto a la historia original: analizar qué licencias se han tomado respecto al original y su justificación dentro de la trama.

2.4.2. Presentación de los personajes: además de presentar a los personajes a través de la imagen, estos deben guardar relación con el texto original. En este sentido, se debe atender a las descripciones proporcionadas por el autor original a la hora de configurar la imagen.

2.4.3. Adaptación del lenguaje: grado de modificación del vocabulario y expresiones respecto al original. Adaptación de la sintaxis a las convenciones del género.

2.5. *Elementos didácticos*: este tipo de materiales son más propios de las lecturas graduadas, elaboradas concretamente para el ámbito educativo. Sin embargo, pueden incluirse materiales complementarios (prólogos, epílogos, etc.) que faciliten el proceso de enseñanza aprendizaje

2.5.1. Materiales complementarios: para entender la historia o el proceso de realización de la adaptación literaria.

2.5.2. Recursos webs: webgrafía, recursos audiovisuales, etc.

3. *Características pedagógicas*: la elección debe estar determinada por unas características pedagógicas concretas. Debe responder a la pregunta de para qué quiere utilizarse una obra en particular y qué relación guarda con la materia que se está impartiendo.

3.1. Edad/etapa: explicitar la etapa educativa y justificar la adecuación de la obra.

3.2. Materia: en qué área, materia o ámbito podría insertarse. Posibilidad de trabajar de manera interdisciplinar, entre varias áreas o ámbitos.

3.3. Relación con el currículum o marco de referencia: vinculación con los contenidos o saberes curriculares dependiendo de la materia en la que se inserte.

3.4. Competencias: qué competencias generales y específicas puede adquirir el discente mediante la lectura de la obra.

3.5. Elementos transversales: justificar qué elementos transversales o valores se pueden trabajar.

3.6. Posibilidades didácticas: actividades para realizar antes, durante y después de la lectura. Indicar si se puede trabajar de manera intertextual.

4.3 Recogida de datos

A la hora de validar cualquier novela gráfica desde un punto de vista cualitativo, se hace necesario, en primer lugar, proceder a la lectura del texto y el hipotexto. A continuación, teniendo en cuenta la naturaleza cualitativa de los datos obtenidos, es necesario sistematizar la información, para lo cual se facilita la siguiente tabla, diseñada *ad hoc* para la validación del recurso didáctico. Aunque se ha diseñado para aquellas novelas gráficas que proceden de obras literarias, puede adaptarse a cualquier novela gráfica, eliminando el apartado 2.4., que se relaciona con la adaptación.

TÍTULO	
DATOS EDITORIALES	
Editorial	Año de edición
Autoría	Guion
	Ilustración
CRITERIOS DE ANÁLISIS	
Elementos materiales	Formato
	Tipografía
	Calidad de la edición
Construcción narrativa	Argumento
	Tiempo de la narración
	Tiempo del relato
	Espacio
	Personajes
Semiótica de la novela gráfica	Viñetas y planos
	Códigos gestuales y cinéticos
	Elementos fonéticos
	Lenguaje del color
Adaptación	Modificaciones respecto a la historia original
	Presentación de los personajes
	Adaptación del lenguaje
Elementos pedagógicos	Materiales complementarios
	Recursos webs
CARACTERÍSTICAS PEDAGÓGICAS	
Edad/etapa	
Materia	
Relación con el currículum o marco	
Competencias	
Elementos transversales	
Posibilidades didácticas	

5. Conclusión

El éxito de la novela gráfica o el cómic como revulsivo didáctico en el ámbito educativo ha quedado demostrado gracias a la aparición de proyectos y experiencias didácticas en diversos niveles y áreas educativos, que dan muestra de su capacidad pedagógica y sus posibilidades motivacionales. Asimismo, el mercado editorial, en alza, ha propiciado la aparición de obras que permiten trabajar los contenidos curriculares a través de las narraciones gráficas. En este sentido, es destacable la cantidad de obras de nuestro canon literario universal que han sido trasladadas de la pluma a la imagen, además biografías gráficas que ofrecen un sinfín de posibilidades a la hora de abordar el acervo literario clásico.

Sin embargo, no debemos olvidar que se trata de un formato que no nace con una finalidad eminentemente práctica, sino comercial. Al contrario que otros recursos didácticos, *a priori* elaborados por especialistas en el ámbito educativo, la novela gráfica no se crea para tratar contenidos de una determinada materia. Por ello, antes de seleccionar una obra como recurso didáctico, es necesario analizarla desde un punto de vista cualitativo, estableciendo unos parámetros comunes que determinen la viabilidad del producto editorial.

En este sentido, nuestra intención ha sido la de ofrecer a la comunidad educativa una herramienta práctica para determinar la viabilidad de cualquier novela gráfica antes de proceder a la creación de una propuesta didáctica. Además, nos hemos centrado en las adaptaciones de obras literarias, un producto editorial del que se han analizado muy pocos textos. A partir de estos criterios, urge realizar estudios en los que se analicen con rigor científico y filológico la calidad las adaptaciones gráficas, no como producto artístico, sino como recurso didáctico. Asimismo, sería necesario establecer un corpus literario teniendo en cuenta los criterios pedagógicos que se establecen: la edad, la materia, la relación con el currículum, etc.

Bibliografía

- Altarriba, A. (2003). Enseñar con viñetas. Peculiaridades y aplicaciones didácticas de la historieta. *Mosaico: revista para la Promoción y Apoyo a la Enseñanza del Español*, 23, 4-9. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5305595>
- Altarriba, A. (2011). *La historieta española (1857-2010): Historia, sociología y estética de la narrativa gráfica en España*. Madrid: CSIC.
- Antoniazzi, A. (a cura di) (2019). *Scrivere, leggere, raccontare... La letteratura per l'infanzia tra passato e futuro*. Milano: FrancoAngeli.
- Ascenzi, A. (a cura di) (2002). *La letteratura per l'infanzia oggi*. Milano: Vita&Pensiero.
- Ayuso-Collantes, C. (2020). Por una lectura de los clásicos en la adolescencia. *Álabe*, 22(julio-diciembre), 1-21. <https://doi.org/10.15645/Alabe2020.22.1>
- Bacchetti, F. (a cura di) (2013). *Percorsi della letteratura per l'infanzia. Tra leggere e interpretare*. Bologna: Clueb.
- Baetens, J. y Frey, H. (2014). *The graphic novel: an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Baile-López, E. (2019). Una propuesta inicial de canon para analizar la literatura desde el

- cómic. En V. M. Sanchis, L. Palomo y A. Andúgar (Coords.), *Además de la palabra: aproximaciones interdisciplinarias a los estudios literarios*. Alicante: Universidad de Alicante, 235-246.
- Bandini, G., Batini, F., y Benelli, C. (2020). Autobiografia e educazione. Corpo a corpo con memoria, lettura e scrittura autobiografica. *Autobiografie*, 1, 45-57.
- Barsotti, S., y Cantatore, L. (a cura di) (2019). *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*. Roma: Carocci.
- Batini, F. (2022). *Didattiche per ogni tempo. Strategie operative per insegnare storia nel triennio*. Firenze, Giunti TVP.
- Batini, F. (2023a). *Didattiche per ogni tempo. Strategie operative per insegnare Letteratura italiana nel triennio*. Firenze, Giunti TVP.
- Calabrese, S. (2017). *Che cos'è il graphic novel?* Roma: Carocci.
- Cambi, F. (2020). Testi 'sempreverdi' della letteratura per l'infanzia in Italia. En M.T. Trisciuzzi (a cura di), *Sentieri tra i Classici. Vecchie e nuove proposte della letteratura per l'infanzia e per ragazzi*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Cantatore, L. (a cura di) (2017). *Primo: leggere. Per un'educazione alla lettura*. Rome: Edizioni Conoscenza.
- Cantatore, L. (2019). Le riscritture dei classici nella letteratura per l'infanzia. En S. Barsotti y L. Cantatore (a cura di), *La letteratura per l'infanzia. Forme temi e simboli del contemporaneo*. Roma: Carocci.
- Capperucci, D., y Piccioli, M. (2020). Storytelling for inclusion. En: N. Camps-Casals, M. Canals Botines y N. Medina Casanovas. *Storytelling Revisited 2019. Music, Gender, Language, Cinema*, Vic: Servei de Publicacions de la Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya.
- Certini, R. (2017). Autobiografia e letteratura per ragazzi. Tre grandi autori si raccontano. *Studi sulla Formazione*, 2, 219-229.
- Cuñarro, L. y Finol, J.E. (2013). Semiótica del cómic: códigos y convenciones. *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, 22, 267-290. <https://doi.org/10.5944/signa.vol22.2013.6353>
- Eisner, W. (2008). *Comic and Sequential Art*. New York-London: W.W. Norton & Company.
- Forni, D. (2020). Letteratura per ragazzi e narrazione identitaria. I graphic novel sull'adolescenza. En G. Zago, S. Polenghi y L. Agostinetto (a cura di), *Memoria ed Educazione. Identità, narrazione, diversità*. Lecce-Brescia: PensaMultimedia.
- Gallardo, M., y García, D. (2021). Los Objetivos de Desarrollo Sostenible a través de la novela gráfica en la Educación Superior. *REIDICS*, 9, 97-114. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.09.97>
- Gasca, L., y Gubern, R. (2011). *El discurso del cómic*. Madrid: Cátedra.
- García Fernández, S. (2010). *La novela gráfica*, Bilbao: Astiberri.
- García Fernández, S. (2013) *Panorama. La novela gráfica española hoy*. Bilbao: Astiberri.
- Grandi, W. (2020). Classici nascosti: i racconti mitologici per ragazzi tra letteratura, pedagogia e scuola. En M.T. Trisciuzzi (a cura di), *Sentieri tra i Classici. Vecchie e nuove proposte della letteratura per l'infanzia e per ragazzi*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Ibarra, N., y Ballester, J. (2014). Cómic interculturales, educación literaria y produc-

- tos políticamente correctos. *Tonos digital. Revista de Estudios Filológicos*, 28, 1-23. <http://hdl.handle.net/10201/42932>
- Lepri, C. (2020). Avanguardie e sperimentalismi nella poesia per l'infanzia da Rodari ai nostri giorni: un percorso tra autori e opere. *Rivista di Storia dell'Educazione*, 7(2), 61-74.
- Lepri, C. (2023). Le parole e le immagini per dirlo. Lettura, albo illustrato, cura. *Medical Humanities & Medicina Narrativa*, 1, 119-132, <https://www.aracneeditrice.eu/free-download/9791221808087.pdf>.
- López Viñas, M., Miras, S., y Rovira-Collado, J. (2022). Biografías gráficas en Educación Secundaria: Del cómic a la literatura. En E. Larrañaga y S. Yubero (Coords.), *Promoción lectora y perspectivas socioeducativas de la literatura*. Madrid: Dykinson, 23-36.
- Manzanares, J. C., y Capperucci, D. (2022). La novela gráfica como recurso didáctico en tiempos de pandemia: una propuesta intercultural para dinamizar la asignatura de Conversación del Grado de Filología Hispánica de la R.P. China. *Foro de profesores de E/LE*, 18, 57-76.
- Manzanares, J. C., y Moya, M. (2022). Sino-booktubers: Un proyecto digital para mejorar la competencia lectora, comunicativa e intercultural del alumnado de la clase de ELE. En J. R. Guijarro y R. Ruiz (eds.), *Investigación e innovación en lengua extranjera: Una perspectiva global*. Valencia: Tirant Lo Blanch, 217-250.
- McKinney, C., y Richter, D. (2020). *Spanish graphic narratives. Recent Developments in Sequential Art*. Switzerland: Palgrave Macmillan.
- Méndez-Cabrera, J., y Rodrigo-Segura, F. (2018). La geografía de los clásicos: rutas literarias para el fomento lector y la promoción del patrimonio. *Tejuelo*, 29, 217-244. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.217>
- Merino, A. (2017). *Diez ensayos para pensar el cómic*. Madrid: Eolas ediciones.
- Navarro, R. (2016). Las adaptaciones de los clásicos: puentes hacia islas de tesoros. *Ede-tania*, 49(julio), 17-28. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5593045>
- Nolasco, J. (2012). El cuento, herramienta didáctica en las Ciencias Sociales. *Eutopía*, 17, 71-75. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/eutopia/article/view/42224>
- Nussbaum, M. (2012). *Giustizia poetica. Immaginazione letteraria e giustizia civile*. Milano-Udine: Mimesis.
- Palma-Valenzuela, A., y Cambil-Hernández, M.E. (2019). La novela histórica y el desarrollo de la competencia espacial y temporal. En A.M. Hernández (Coord.), *Estrategias y recursos didácticos para la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Ediciones Pirámide, 19-35.
- Petit-Pérez, M.F., y Solbes-Matarredona, J. (2012). La ciencia ficción y la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 30(2), 55-72. <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/254503>
- Pons, A. (2017). *La cárcel de papel. Diario de un lector de tebeos*. Madrid: Hispaniola.
- Saitua, I. (2018). La enseñanza de la historia a través de la novela gráfica: una estrategia de aprendizaje emergente. *Revista de Didácticas Específicas*, 18, 65-87.
- Rodríguez-Chaparro, L. (2017). Las adaptaciones de clásicos de la Literatura Universal para Educación Primaria: análisis cualitativo. *Revista Fuentes*, 19(1), 85-101. <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/3281>

- Rovira Collado, J. (2017). Canon artístico y criterios de selección de historietas: la propuesta de Unicómic. *Umbral. Literatura para Infancia, Adolescencia y Juventud*, 12(diciembre), 3-19.
- Terrusi M. (2017). *Meraviglie mute. Silent book e letteratura per l'infanzia*. Roma: Carocci.
- Trisciuzzi M.T. (2017). Image and imagination in education. Visual narrative through children's literature. *Ricerche di Pedagogia e Didattica - Journal of Theories and Research in Education*, 12(3), 69–81.
- Trisciuzzi M.T. (a cura di) (2020a). *Frontiere. Nuovi orizzonti della Letteratura per l'infanzia*. Pisa: Edizioni ETS.
- Trisciuzzi M.T. (a cura di) (2020b). *Sentieri tra i Classici. Vecchie e nuove proposte della letteratura per l'infanzia e per ragazzi*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Varrà, E. (2019). Le nuove frontiere del fumetto, dai classici al graphic novel. En S. Barsotti, L. Cantatore (a cura di), *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*. Roma: Carocci.
- Vila, J. (2019). *Fomento lector de los clásicos hispánicos a través del cómic*. Trabajo Fin de Máster. Universidad de Cádiz. <http://hdl.handle.net/10498/21620>
- Villalba, C. (2020). La explotación didáctica de la novela gráfica en clase de ELE: una propuesta a partir de *La casa de Paco Roca*. *Foro de profesores de E/LE*, 16, 423-433. <https://ojs.uv.es/index.php/foroale/article/view/17474/17074>

La Lingua dei Segni Italiana (LIS) nella scuola: la prospettiva bilingue ed embodied come risorsa inclusiva per alunni sordi e udenti a partire dai contesti educativi zero-sei

ELENA MIGNOSI

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

Corresponding author: elena.mignosi@unipa.it

Abstract. Presence of deaf pupils in school, starting from nursery and kindergarten, constitutes a great opportunity to reflect on the inclusion processes and to conceive and experiment pedagogical and methodological-didactic innovations that are enriching for all children, as it involves different interrelated areas, first of all the linguistic-communicative one, essential for cognitive, emotional and relational development, and central to the teaching-learning processes. It also sheds new light on the specifics of human communication, deepening the role of body and space in the intersubjective relationship, adopting a multimodal and embodied perspective. Therefore it promotes, in parallel, new ways of mediation and conducting activities by educators and teachers, not only in pre-school contexts, but also in every educational level. In the article I will therefore try to show why, as far as deaf children are concerned, the pedagogical perspective cannot be separated from developmental psychology, psycholinguistics, neurosciences and the historical-cultural perspective. I will then deepen the possible methodological choices if a bilingual perspective is adopted and the achievable objectives for both deaf and hearing children.

Keywords. School inclusion - Bilingual and embodied perspective - Italian Sign Language (LIS) - Relationship between thought and language - Linguistic-cultural mediation - Communication assistant and deaf educator

1. La comunicazione gestuale dei sordi¹ è una lingua?

Il 19 maggio 2021, all'interno del D.L.41, il Governo italiano ha riconosciuto ufficialmente la Lingua dei Segni Italiana (LIS), come lingua minoritaria: senza entrare nel merito delle ricadute sociali e culturali di tale riconoscimento né delle “debolezze” della legge, è in ogni caso necessario approfondire il tema dell'uso della LIS in ambito pedagogico e scolastico.

¹ I sordi preferiscono il termine “sordo” a quello di “non udente” o di “audioleso”: il primo, infatti, pone l'accento su ciò che loro sono, sulla loro identità, mentre gli altri due sottolineano ciò che a loro manca, il loro deficit rispetto ad una “norma”. Da evitare è anche il termine sordo-muto, in quanto la sordità non comporta alcun danno all'apparato fono-articolatorio e quindi le persone sorde sono potenzialmente in grado di parlare; inoltre, come si vedrà, ogni comunità di sordi possiede una lingua storico-naturale che si esplica attraverso un canale visivo-gestuale.

Innanzitutto, analizzerò le ragioni per cui questa forma di comunicazione è considerevole come una lingua storico-naturale a tutti gli effetti.

E' ancora oggi molto diffusa l'idea che le persone sorde comunichino tra di loro per mezzo di una mimica gestuale a carattere fortemente iconico e quindi "universalmente" comprensibile con un pò di esercizio, ma molto limitata e limitante a livello di possibilità espressivo-comunicative in confronto ad una lingua vocale. È sufficiente però osservare con attenzione una animata "discussione in Segni" per rendersi conto della sua complessità e della sua non comprensibilità.

Dalle analisi sulle forme di comunicazione visivo-gestuale usate dai sordi condotte negli USA a partire dagli anni '60 del secolo scorso e, in maniera sistematica, negli ultimi quarant'anni in varie parti del mondo, è emerso che si tratta di vere e proprie lingue, nate in seno alle diverse comunità di persone sorde, che possiedono caratteristiche analoghe ad ogni altra lingua umana e quindi analoghe possibilità e funzioni: sono quindi arbitrarie e convenzionali, sono articolate, possiedono una grammatica ed una sintassi, cambiano nel tempo in relazione all'uso. Forniscono inoltre nuove prospettive sull'analisi delle lingue umane in una prospettiva multimodale (Volterra, 2004; Volterra, Roccaforte, Di Renzo, Fontana, 2019). Focalizzandosi ad esempio, solo sull'articolazione, si vedrà che, come nelle lingue vocali dalla combinazione di un numero ristretto di suoni senza significato (i fonemi) si crea un numero potenzialmente infinito di unità dotate di significato (le parole), così, nelle Lingue dei Segni dalla combinazione di un numero ristretto di unità minime (i cheremi) si può produrre un numero potenzialmente infinito di unità dotate di significato (i Segni).

Hanno inoltre peculiarità legate alla specificità visivo-gestuale che introducono la tridimensionalità, lo spazio, il movimento e il tempo nei processi semiotici e comunicativi.

Le Lingue dei Segni sono, conseguentemente, diverse per ogni comunità di sordi segnanti² e costituiscono un ambito di grandissimo interesse dal punto di vista linguistico, biologico, neurologico e antropologico-culturale, perché sono la prova che ciò che è naturale per l'uomo è la facoltà di costruire una lingua, all'interno di comunità sociali e culturali, a prescindere dal canale utilizzato e dalla natura del segno, come affermava il grande linguista Saussure già nei primi anni del '900 (Saussure, 1916; cfr. anche Russo Cardona, Volterra, 2007; Fontana, Mignosi, 2014). Forniscono inoltre informazioni fondamentali a livello cognitivo e nerolinguistico che costringono a considerare la comunicazione umana nella sua complessità multimodale e a riconsiderare le categorie di analisi finora utilizzate in termini principalmente verbocentrici.

2. Qual è il ruolo della lingua dei segni nello sviluppo del bambino sordo?

Per comprendere il ruolo di una lingua dei segni nello sviluppo del bambino sordo, può essere utile iniziare da alcuni dati.

Esistono diversi gradi di sordità: lieve, media, grave, profonda. In particolare, nell'ultimo caso, le protesi acustiche non hanno alcun effetto. Se la sordità profonda si manifesta prima dell'apprendimento di una lingua parlata (in connessione con problemi genetici o

² In Italia, ad esempio, si utilizza la LIS ma, come per tutte le lingue storico-naturali, esistono anche diverse Lingue dei Segni minoritarie e diverse forme "dialettali".

malattie contratte dalla madre in gravidanza o dal bambino entro i due anni di vita) non si ha quindi la possibilità di fare alcuna esperienza del linguaggio verbale in modo naturale.

I sordi gravi o profondi costituiscono circa l'1x1000 della popolazione italiana (ma in alcune regioni come la Sicilia raggiungono una percentuale del 3x1000). Il 95% ha genitori udenti perché la sordità è geneticamente recessiva e perché può essere originata da patologie prenatali o perinatali. Ciò comporta che la grande maggioranza di loro non può avere accesso all'interno della propria famiglia ad una lingua che, come, la LIS, si esplica attraverso il canale integro (visivo-gestuale).

Da un punto di vista neurolinguistico, è stato ipotizzato che, per quanto riguarda l'acquisizione del linguaggio, esista una "età critica" oltre la quale non sarebbe più possibile pervenire ad una normale competenza linguistica: anche se, data la pluralità dei fattori intevenienti, non è ancora definito esattamente lo spazio di tempo entro cui tale età critica può essere collocata (quasi sicuramente, in media, entro i primi 8-9 anni), in generale, sulla base delle ricerche neurolinguistiche iniziate fin dagli anni 60 del secolo scorso, si può affermare che i primi anni di vita sono cruciali per l'acquisizione di una lingua in tutta la sua complessità e ricchezza e che quindi l'esposizione ad una lingua storico-naturale dovrebbe avvenire il più precocemente possibile.³ Un'esperienza linguistico-comunicativa gravemente insufficiente può, infatti, provocare danni a livello linguistico-cognitivo difficilmente reversibili, tali per cui i soggetti rimangono ad uno stadio di pensiero concreto, mostrano una capacità espressiva legata al qui ed ora, limitata a certi aspetti lessicali e priva di una struttura grammaticale, non sono in grado di manipolare ipotesi e possibilità, di collocare gli eventi nel tempo, di comprendere rapporti di causa effetto. Risulta quindi compromessa anche la possibilità di accedere ad una realtà interna ed esterna che è ad un tempo linguistica, psicologica e storico-culturale.

Considerando, ad esempio, solo il vocabolario (ma si pensi anche alla sintassi, alla grammatica e alla dimensione relazionale), studi condotti in USA su 133 bambini sordi profondi di 2-3 anni (Mayne *et alii*, 2000) hanno evidenziato che in media essi producono 163 "significati" (considerando gesti e parole), un repertorio molto ridotto rispetto ai coetanei udenti (che conoscono in media il significato di 530 parole a 30 mesi). Con il crescere dell'età tale divario aumenta; in genere a 6 anni un bambino udente conosce il significato di circa 2500 parole. Un bambino sordo profondo, che ha avuto una buona riabilitazione logopedica fin dai primi anni di vita, conosce circa 400 parole⁴

Vi è quindi una cumolazione nel tempo del ritardo, con conseguenze molto gravi non solo in termini di conoscenze sul mondo, ma anche sulla possibilità di narrare a se stessi la propria storia e di costruire la propria identità, sia sul piano individuale che grazie allo scambio con gli altri.

Come sottolinea Halliday (1983, p.14) "il bambino che impara a parlare, impara nello stesso tempo, attraverso il linguaggio, altre cose: si costruisce un quadro della realtà che è intorno a lui e dentro di lui. In questo processo, che è anche un processo sociale, la

³ Il primo ad introdurre il concetto di età critica per l'acquisizione del linguaggio e ad ipotizzare che sia proprio l'acquisizione linguistica di per se' il fattore cruciale nel determinare la specializzazione emisferica è stato E.Lennemberg nel 1967. Le sue teorie, anche se in parte rivedute, sono state fundamentalmente confermate dalle ricerche successive.

⁴ Il numero di parole/significati conosciuti a 5-6 anni dai bambini udenti sembra essere comune per tutte le lingue alfabetiche. Anche in Italia le ricerche confermano tali dati (cfr. Ferreri, 2005).

costruzione della realtà è inseparabile dalla costruzione del sistema semantico nel quale la realtà è codificata. In questo senso, il linguaggio è un potenziale semantico duplice: costituisce insieme una parte dell'esperienza ed una interpretazione intersoggettiva dell'esperienza”.

Secondo la prospettiva psicolinguistica, linguaggio e pensiero sono strettamente connessi e l'acquisizione di una lingua coinvolge parallelamente le dimensioni cognitiva, psico-emotiva, socio-relazionale e culturale (Ferreri, 2005; D'Amico, Devescovi, 2013).

Perché avvenga una “buona esperienza linguistica” è necessario che fin dai primi giorni di vita si instauri una relazione comunicativa soddisfacente tra il bambino e coloro che si prendono cura di lui. Il linguaggio viene infatti acquisito in contesti d'uso altamente significativi da un punto di vista cognitivo e affettivo: esso costituisce una capacità innata, ma necessita, per il suo sviluppo, di situazioni interattive in cui entrambi i *partner* sono motivati a condividere dei significati. Il bambino, come afferma Stern (1985), parla per ristabilire l'esperienza di “essere con”: spinto dal bisogno/desiderio di comprendere e di farsi comprendere, trova nell'adulto un interlocutore ugualmente interessato a coinvolgere e ad essere coinvolto.

Il linguaggio nasce, quindi, all'interno di una dimensione sociale, “ha origine dapprima come mezzo di comunicazione tra il bambino e le persone che lo circondano. (...) Più tardi, divenuto linguaggio interno, si trasforma in funzione mentale interna che fornisce i mezzi fondamentali al pensiero del bambino.” (Vygotskij, 1983, p.272).

Ma i bambini sordi non hanno la possibilità di acquisire una lingua vocale secondo i modi e i tempi dei bambini udenti, poiché il canale uditivo danneggiato impedisce loro una normale immersione nell'universo linguistico dei parlanti.⁵ Essi possono arrivare ad “apprendere a parlare”, ma a costo di forti sacrifici e in base a tempi molto lunghi che rischiano di prolungarsi oltre “l'età critica”. In ogni caso la loro non è mai un'esperienza del linguaggio in tutta la sua ricchezza, equiparabile a quella dei loro coetanei udenti. Anche la qualità della relazione con gli adulti udenti rischia di essere fortemente deficitaria con gravi conseguenze sul piano emotivo e psicologico: i genitori sono infatti frustrati dalle difficoltà di comunicazione e ansiosamente centrati sulla capacità di parlare del proprio figlio; d'altro canto i bambini sordi non hanno accesso all'analogico del linguaggio vocale, a quei tratti come il tono di voce, il volume, l'altezza, il ritmo, che sono fondamentali nel veicolare informazioni sugli stati emotivi e sulla relazione. La maturazione cerebrale può quindi subire un ritardo e perfino un arresto (Sacks, 1989) e soggetti senza alcun problema neuro-cerebrale alla nascita, rischiano di sviluppare deficit cognitivi e questo è inaccettabile in qualunque società umana.

In base a quanto detto finora, è estremamente importante che bambini sordi profondi vengano precocemente in contatto con una lingua che, esplicandosi attraverso un canale integro, possa consentire loro di raggiungere un normale sviluppo cognitivo, linguistico, affettivo-emotivo e culturale⁶. Sperimentare con altri sordi (o con udenti segnanti) la possibilità di interagire liberamente, di “giocare con i segni” (così come gli

⁵ È forse opportuno sottolineare che la sordità, laddove non vi siano altre compromissioni, è una minorazione sensoriale ma essa non coinvolge a priori le capacità cognitive.

⁶ Un tale approccio è molto importante anche per i bambini sordi con impianto cocleare che hanno notevoli benefici da una esperienza bilingue e dall'utilizzazione del canale visivo gestuale insieme al canale acustico-vocale (cfr. Rinaldi, Pavani, Caselli, 2020).

udenti giocano con le parole), di stabilire una comunicazione ricca e profonda, risulta imprescindibile per il costituirsi di un equilibrato rapporto con se stessi e col mondo. Si è temuto a lungo (e si continua a temere) che l'uso dei segni possa inibire l'apprendimento della lingua vocale o che, quanto meno, possa causare un "indebolimento" della motivazione ad apprendere. È invece ipotizzabile che avvenga il contrario: bambini che grazie alla lingua dei segni sono in grado di raggiungere una maturazione linguistica e cognitiva pari a quella dei loro coetanei udenti hanno, infatti, maggiori possibilità di apprendere e comprendere un'altra lingua (Cfr. Mignosi, Fontana, in stampa). Inoltre, la consuetudine ad una interazione comunicativa soddisfacente accresce verosimilmente il desiderio di entrare linguisticamente in contatto con altri, anche se parlanti una lingua diversa e particolarmente difficile.

Tenuto conto che la stragrande maggioranza di bambini sordi non può acquisire la LIS all'interno della propria famiglia, sarebbe quindi necessario adottare una educazione bilingue il più precocemente possibile nella scuola e, conseguentemente, ripensare strategie, metodologie di insegnamento e scelte organizzative.

3. La prospettiva del bilinguismo Italiano/LIS nella scuola a partire dallo 0-6

Vedremo adesso come l'educazione bilingue (LIS e lingua italiana orale e scritta⁷) si può realizzare all'interno della scuola e come questa costituisca una risorsa anche per i bambini udenti.

Gli studi di psicolinguistica evolutiva e le ricerche sul bilinguismo hanno dimostrato che offrire ai bambini la possibilità di imparare due o più lingue fin dai primi anni di vita significa dar loro degli strumenti cognitivi e comunicativi più ricchi e stimolanti (cfr. Bruner, 1995; Abdelilah-Bauer, 2008, Levorato, Marini, 2019). In virtù dell'alto grado di plasticità cerebrale e grazie al contatto con due lingue diverse, il bambino comincia molto presto ad operare dei confronti e a notare alcune caratteristiche di funzionamento, non solo della lingua straniera, ma anche della sua lingua madre. Si abitua dunque, molto precocemente, a svolgere un'analisi metalinguistica, a riflettere sul linguaggio, ampliando la sua competenza linguistica e comunicativa.

È possibile realizzare fin dal nido e dalla scuola dell'infanzia un'educazione bilingue per gli alunni sordi in cui la LIS svolge la funzione di prima lingua (L1) e l'Italiano vocale svolge la funzione di seconda lingua (L2).

Ma non si tratta soltanto di far fronte ai bisogni dei bambini sordi: se la LIS viene insegnata, fin dai primi anni di vita, anche ai bambini udenti (in questo caso come L2), può svolgere un importantissimo ruolo sul loro sviluppo, in quanto gli apprendimenti risultano particolarmente significativi in presenza di due lingue che, come nel caso di una Lingua dei Segni ed una lingua vocale, utilizzano canali differenti ma entrambi integri.

Si raggiungono, infatti, migliori competenze linguistiche e metalinguistiche e maggiori capacità visuospatiali, di memoria visiva e di coordinamento oculo-manuale.

⁷ La LIS è attualmente una lingua orale: benché da oltre trent'anni siano in atto in tutto il mondo sperimentazioni da parte di ricercatori sordi e udenti per ideare una efficace forma di trascrizione dei Segni ed esistano già vari sistemi di *Sign writing*, non vi è ancora una condivisione generalizzata a riguardo. Nella scuola si utilizza quindi la forma scritta delle lingue vocali.

È ipotizzabile che l'elevata plasticità cerebrale che caratterizza i primi anni di vita ed il fatto che le lingue dei segni si esplicano attraverso il canale visivo-gestuale abbiano conseguenze significative sull'attivazione e strutturazione delle aree corticali deputate a tali funzioni (Bellugi et al. 1994; Capirci et al. 1997; Marschark, Sarchet, Trani, 2016). In una ricerca condotta in Italia, in una sezione sperimentale di scuola dell'infanzia dove il gruppo-classe era costituito da 7 bambini sordi profondi e 8 bambini udenti ed in cui veniva proposta una esperienza di bilinguismo (LIS come L1 per i sordi ed L2 per gli udenti), alla fine dell'anno scolastico i bambini udenti di 4 anni sono stati in grado di risolvere test di memoria visiva e di capacità viso-spaziali in media risolvibili ad 8-9 anni, mentre i bambini del gruppo di controllo hanno mantenuto performances congruenti con la loro età cronologica.⁸ Risultati significativi sono stati anche ottenuti nell'ambito delle competenze linguistiche e metalinguistiche (Mignosi, Fontana, in stampa).

Apprendere e utilizzare una lingua visivo-gestuale nell'interazione quotidiana in famiglia e nei contesti educativi permette inoltre:

- di fare esperienza di nuovi modi di comunicare;
- di vivere tale esperienza come un arricchimento
- di accrescere la capacità di decentrarsi e di rapportarsi positivamente all'alterità.

Nello specifico, permette di includere la sordità nella propria visione del mondo senza alcun giudizio di valore (Mignosi 2005).

Di grande importanza in questo senso, ma anche per un equilibrato sviluppo emotivo e cognitivo, è la possibilità, grazie all'apprendimento della LIS da parte dei bambini udenti, della interazione tra pari e della possibilità di avviare scambi narrativi, emotivo-affettivi e meta-comunicativi. Nella sperimentazione nella scuola dell'infanzia, appena citata, sono stati osservate, ad esempio, attività spontanee (e quotidiane) di gioco simbolico tra bambini sordi e udenti, nonché momenti di scambio di opinioni rispetto a problemi e questioni da risolvere e quotidiane condivisioni di storie attraverso l'uso di albi illustrati presenti nello spazio-biblioteca della scuola.

Si tratta, in sintesi, di adottare una prospettiva inclusiva declinata nella prassi, in cui udenti e sordi beneficiano di un arricchimento reciproco grazie a modalità organizzative e metodologie didattico-educative che valorizzano le specificità di ciascuno (Bocci, 2021).

Tornando ai bambini sordi, bisogna comunque sottolineare che un'esperienza di bilinguismo con due lingue che si esplicano attraverso un canale integro (2 lingue vocali o 2 lingue dei segni; lingua vocale e lingua dei segni con bambini udenti) non è equiparabile con un'esperienza di bilinguismo in cui il canale sensoriale di una delle due lingue è deficitario. Sarà quindi necessario pensare a tempi più lunghi per l'apprendimento della lingua vocale ed a momenti di approfondimento attraverso metodologie specifiche di insegnamento quali il *bimodale* o l'*Italiano segnato esatto* (cfr. Caselli, Maragna, Volterra, 2007).

In ogni caso, la prima condizione per realizzare un'educazione bilingue è costituita dalla presenza nella scuola di due figure professionali previste dalla legge 104/92 e da circolari successive, quella dell'educatore sordo e quella dell'assistente alla comunicazione. La legge e le indicazioni nazionali non differenziano le due figure, entrambe sono incluse

⁸ I test utilizzati sono stati: il *Coloured Progressive Matrices (CPM; Raven, 1984)*, serie A-AB-B, e il Test di percezione visiva e integrazione visuo-motoria (TPV; D. Hamill, N. Pearson, J. Voress, 1994)

nella categoria di “assistenti alla comunicazione” e nominate poi separatamente all’interno del testo. Si tratta di operatori specializzati forniti alle scuole, su esplicita richiesta, dagli Enti Locali, che si devono far carico dell’onere economico. Attualmente, però, vengono impiegati solo parzialmente, in maniera discontinua e non in tutti i Comuni in cui sono presenti alunni sordi (Mignosi, 2012).

A tutt’oggi non esiste una normativa nazionale che istituisca a livello di sistema queste figure nella scuola, nè un contratto nazionale di lavoro che ne regolamenti livelli formativi, diritti, doveri e retribuzione. Inoltre sono pochissimi gli educatori sordi (presenti solo in alcune sperimentazioni) sia per problemi legati alla carenza dei loro percorsi formativi, sia perché non vi è una cultura diffusa tra insegnanti e famiglie rispetto alla loro importanza soprattutto nei servizi per l’infanzia, negli anni in cui la plasticità cerebrale consentirebbe l’acquisizione di una lingua materna in modi e tempi naturali ed in cui è fondamentale una figura adulta di riferimento per la costruzione positiva della propria identità. Nella tabella che segue sono indicate le funzioni e le specificità dell’educatore sordo e dell’assistente alla comunicazione nella scuola.

Figure specialistiche per l’inclusione degli alunni sordi nella scuola: funzioni e specificità	
<p>Assistente alla comunicazione</p> <ul style="list-style-type: none"> - È un udente che conosce bene la LIS (ha seguito un corso di almeno 900 ore) - È un udente che conosce il sistema scolastico e che ha un’adeguata formazione e competenze sul piano pedagogico, educativo, comunicativo e socio-relazionale - Facilita e supporta la comprensione di quanto richiesto dalla scuola attraverso l’uso della lingua dei segni e/o attraverso varie metodologie concordate con gli insegnanti di sostegno, curricolari e con la famiglia - Ha come destinatari prevalentemente gli alunni sordi - Si fa promotore dei bisogni dell’alunno sordo all’interno del sistema scolastico insieme all’insegnante di sostegno - Svolge, insieme all’insegnante di sostegno, un ruolo di mediazione tra la famiglia, la scuola, la ASL ed eventuali altri servizi. 	<p>Educatore sordo</p> <ul style="list-style-type: none"> - È un sordo segnante con un’ottima competenza in LIS ed una buona competenza in Italiano orale e scritto - È un sordo segnante che conosce il sistema scolastico e che ha un’adeguata formazione e competenze sul piano pedagogico, educativo, comunicativo e socio-relazionale - Permette all’alunno sordo di apprendere la LIS (è un modello linguistico) e favorisce la costruzione di una identità positiva. - Facilita e supporta la comprensione di quanto richiesto dalla scuola - Ha come destinatari gli alunni sordi e, a seconda dei progetti della scuola, anche i genitori, gli alunni udenti, gli insegnanti - Si fa promotore dei bisogni dell’alunno sordo all’interno del sistema scolastico insieme all’insegnante di sostegno. - Si fa promotore della cultura e della lingua dei sordi all’interno del sistema scolastico.

Tabella 1

Perché si crei in classe un contesto adeguato all’educazione bilingue con i bambini al nido o alla scuola dell’infanzia, oltre alle figure specialistiche, sono necessari alcuni accorgimenti metodologici che si fondano sulle ricerche relative ai soggetti bilingui in contesti naturali.⁹ (Abdelilah-Bauer, 2008; Levorato, Marini, 2019). Rimandando alle pubblicazioni sull’argomento per approfondimenti, è comunque possibile individuare alcuni concetti-chiave da cui partire per progettare un percorso di bilinguismo:

Azione condivisa: il bambino accede al linguaggio costituendosi parte attiva nell’interazione con l’adulto all’interno di routine di azione (dette Format), quali quelle legate

⁹ Parlando di bilinguismo, generalmente ci si riferisce a quello *simultaneo*, in cui il soggetto ha avuto un rapporto continuo e costante con due lingue diverse fin dai primissimi anni di vita (solitamente prima dei tre anni), e a quello *consecutivo*, in cui il soggetto acquisisce una seconda lingua quando è già competente nella lingua madre.

al cibo o al sonno, ma anche alla narrazione ripetuta di una favola e alla sua “drammatizzazione”, o al gioco simbolico, e l’apprendimento linguistico nasce proprio all’interno di tali “azioni condivise”, in cui il significato delle parole coincide con il loro uso. (Bruner, 1975; Taeschner, 1992; Ardito, Mignosi, 1995)

Una persona/una lingua: affinché il bambino comprenda che si trova in presenza di due lingue diverse e sia motivato ad usarle entrambe, è necessario che, all’interno di contesti bilingui, si confronti con adulti che comunicano con lui soltanto con uno dei due codici; in questa prospettiva l’adulto dovrà “far finta” di non capire se il bambino non si rivolge a lui nella lingua di cui è “portavoce” (cfr. Contento, 2010).

Contesto linguistico ed extralinguistico: nel programmare le attività linguistiche è necessario tener presente che l’apprendimento del linguaggio passa attraverso l’esperienza concreta, in situazioni familiari all’interno delle quali il bambino comprende il significato delle parole attraverso l’uso. All’interno della giornata scolastica si organizzeranno quindi situazioni in cui usare l’una o l’altra lingua e, in un processo di valutazione continua dell’efficacia delle proposte educative, si effettueranno osservazioni sistematiche anche in momenti informali o durante il gioco spontaneo dei bambini.

In generale è comunque importante considerare la natura gestuale e corporea della comunicazione umana, che è multimodale e che si realizza su più piani interconnessi. I gesti nascono come invariante biologica poiché compaiono fin dai primi mesi di vita e acquisiscono gradualmente un significato culturale e sociale attraverso gli scambi intersoggettivi; rappresentano un aspetto universale dell’interazione, che compare in forme diverse in tutte le culture (Capirci et al, 2005).

La consapevolezza della natura multimodale della comunicazione umana costituisce un presupposto fondamentale in ambito educativo e può aiutare genitori e insegnanti a trovare modalità adeguate per attivare processi di apprendimento efficaci sia per i bambini udenti che per quelli sordi (Fontana, Mignosi 2020).

4. Considerazione conclusive

Organizzare ed attuare un’esperienza di bilinguismo nella scuola per bambini sordi e udenti è molto complesso; le conoscenze sulla sordità e sulle lingue dei segni non sono diffuse e persistono pregiudizi ideologici e culturali legati anche alla storia dei sordi in Italia. I genitori non vengono adeguatamente informati e generalmente vivono con grande difficoltà la relazione con un figlio con cui non riescono a comunicare in maniera soddisfacente; prevale un approccio medico di tipo “ortopedico”, in cui la sordità viene vista soltanto come un deficit fisico da recuperare; gli interventi dei vari servizi sono spesso scoordinati tra loro e inadeguati rispetto ai bisogni. Grazie allo sviluppo delle nuove tecnologie e delle conoscenze neuroscientifiche è in atto, inoltre, nel nostro Paese un acceso dibattito sugli impianti cocleari e sulle loro ricadute in termini linguistici, sociali, culturali e psico-pedagogici (Rinaldi, Pavani, Caselli, 2020). Mi sembra quindi necessario concludere, seppur sinteticamente, sottolineando alcune azioni fondamentali come cornice entro cui va inserito qualsiasi progetto di innovazione educativa e didattica per l’inclusione degli alunni sordi.

Inserimento di più alunni sordi in una stessa sezione/classe e creazione di scuole-polo (soprattutto per i piccoli centri in cui i sordi sono pochi e, spesso, isolati), in cui il

personale docente e le istituzioni scolastiche (in termini organizzativi) sviluppano specifiche competenze riguardo alla sordità e a un approccio bilingue ed in cui educatori sordi e assistenti alla comunicazione fanno parte dell'organico.¹⁰

Intervento nel contesto scolastico fin dai nidi d'infanzia e continuativamente sino all'Università. Riconoscimento del ruolo delle figure specialistiche, loro qualificazione e loro stabilizzazione.

Sostegno alle famiglie: diffusione di una corretta informazione; counseling rispetto ad ansie, paure, difficoltà psicologiche e pratiche; corsi di LIS; facilitazione nel contatto con la comunità sorda segnante.

Interventi di rete coordinati tra loro (famiglia, ASL, scuola, associazioni di persone sorde, altri servizi...) e, contestualmente, promozione di una sensibilizzazione degli operatori nei diversi servizi e nei diversi contesti lavorativi e formativi rispetto alla sordità e rispetto alle lingue dei segni.

Bibliografia

- Abdelilah-Bauer B. (2008), *Il bambino bilingue*, Raffaello Cortina, Milano.
- Ardito B., Mignosi E. (1995), *Vivo una favola e imparo le lingue. Giocare a parlare con bambini sordi e non*. La Nuova Italia, Scandicci (FI).
- Bellugi U. et al. (1994), *Enhancement of Spatial Cognition in Hearing and Deaf Children*, Springer Verlag, New York.
- Bocci F. (2021), *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva*, Guerini Scientifica, Milano.
- Bruner J.S. (1975), *Dalla comunicazione al linguaggio: una prospettiva psicologica*, in Camaioni L. (a cura di), *Sviluppo del linguaggio e interazione sociale*, Il Mulino, Bologna, 1978, pp.211-225.
- Bruner J.S. (1995), *Costruzione di sé e costruzione del mondo*, trad. it. in Sempio Liverta O., Marchetti A., a cura di, *Il pensiero dell'altro*, Cortina, Milano pp.125-162.
- Capirci O., Cattani A., Rossini P., Volterra V. (1997), *La lingua dei segni come seconda lingua nella scuola Elementare*, in "Psicologia Clinica dello Sviluppo", anno I, n.2, pp.135-142.
- Capirci, O., Contaldo, A., Caselli, M. C., & Volterra, V. (2005), *From Action to language through gesture: a longitudinal perspective*, "Gesture", 5, pp.155-177.
- Caselli M.C., Maragna, L., Volterra V. (2007), *Linguaggio e sordità*, Il Mulino, Bologna.
- Contento S. (2010, a cura di), *Crescere nel bilinguismo. Aspetti cognitivi, linguistici ed emotivi*, Carocci, Roma .
- D'Amico S., Devescovi A. (2013, a cura di), *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*, Il Mulino, Bologna.
- Ferreri S. (2005), *L'alfabetizzazione lessicale. Studi di linguistica educativa*. Aracne, Roma.
- Fontana S., Mignosi E. (2014), *Il gesto come risorsa biolinguistica*, in Carapezza M., Piazza F., a cura di, *Atti del XX Congresso internazionale di Filosofia del Linguaggio*, "Rivista Italiana di Filosofia Del Linguaggio", www.rifl.unical.it, pp. 298-313.

¹⁰ In Italia esistono (o sono esistite) esperienze di questo tipo a Cossato (Biella), a Roma (Istituto sperimentale di via Nomentana con il CNR), Palermo (C.D. Borgo Nuovo 2) e sicuramente ve ne sono in altri Comuni italiani, ma non c'è stata, finora, una indagine conoscitiva in questa direzione.

- Fontana S., Mignosi E. (2020), *Le forme della multimodalità. Segni, gesti e parole in classe*, in Voghera M., Maturi P, Rosi F. (a cura di), *Orale e scritto, verbale e non verbale: la multimodalità nell'ora di lezione*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp.303-318.
- Fontana S., Mignosi E.(in stampa), *Tra esplicito e implicito: comunicazione multimodale e relazione intersoggettiva nei contesti di apprendimento*, in Atti del Congresso internazionale di Pragmatica: *Ciò che le parole non dicono*, 2-4 febbraio 2023, Università della Calabria.
- Halliday M.A.K. (1978), *Linguaggio come semiotica sociale*, trad. it.Zanichelli, Bologna, 1983.
- Hamil D., Pearson N., Voress J. (1994), *Test di percezione visiva e integrazione visuo-motoria -TPV*, Edizione italiana a cura di D .Janes, Erickson, Trento.
- Lenneberg E.H. (1967), *Fondamenti biologici del linguaggio*, trad. it.Boringhieri, Torino, 1982.
- Lavorato M.C., Marini A. (2019, a cura di) *Il bilinguismo in età evolutiva*, Erickson, Trento.
- Marschark M., Sarchet T., Trani A. (2016), *Effects of Hearing Status and Sign Language Use on Working Memory*, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2016, pp.148–155.
- Mayne A.M., Yoshinaga-Itano C., Sedey A., Carey A. (2000), *Expressive vocabulary development of infants and toddlers who are deaf or hard of hearing*, in “Volta Review”, 100, pp.1-28.
- Mignosi E. (2005, a cura di), *Dare la parola*, CD ROM sul Progetto di sperimentazione di bilinguismo Lingua Italiana dei Segni/Lingua Italiana per alunni sordi e udenti del C.D. Borgo Nuovo 2 e dell’I.C. Buonarroto di Palermo, finanziato dal MIUR e dall’Istituto Nazionale per l’Innovazione e la Ricerca educativa (INDIRE) nell’a.s. 2002/03. Pubblicato sul sito web dell’INDIRE.
- Mignosi E. (2012), *Il ruolo dell’assistente alla comunicazione nella scuola in una prospettiva pedagogica. Riflessioni e risultati di un’indagine nella città di Palermo*, in Fontana, Mignosi (a cura di), *Segnare, parlare, intendersi: modalità e forme*, Mimesis, Milano, pp. 73-105.
- Mignosi E., Fontana S., in stampa, *Parlare, Segnare, riconoscersi, comunicare: un’esperienza di bilinguismo per bambini sordi e udenti nella scuola dell’infanzia*, Fondazione Nazionale Vito Fazio-Allmayer, Palermo.
- Raven J.C. (1984), *Progressive Matrici Colore, Serie A, AB, B*, Edizioni O.S., Firenze.
- Rinaldi, P., Pavani, F., Caselli, M. C. (2020), *Developmental, cognitive and neurocognitive perspectives on language development in children who use cochlear implants*, in *The Oxford Handbook of Deaf Studies in Learning and Cognition*, Oxford University Press.
- Russo Cardona T., Volterra V. (2007), *Le lingue dei segni. Storia e semiotica*, Carocci, Roma.
- Sacks O. (1989), *Vedere voci. Un viaggio nel mondo dei sordi*, trad. it. Adelphi, Milano, 1990.
- Saussure F. de (1916), *Corso di linguistica generale*, trad. it. Laterza, Bari, 1967.
- Stern D.N. (1985), *Il mondo interpersonale del bambino*, trad. it. Bollati Boringheri, Tori-

no 1987.

Taeschner T., (1992), *Insegnare la lingua straniera con il format*, Anicia, Roma.

Volterra V. (2004, a cura di) *La lingua dei segni italiana. La comunicazione visivo-gestuale dei sordi*, Il Mulino, Bologna.

Volterra V., Toccaforte M., Di Renzo A., Fontana S. (2019), *Descrivere la lingua dei segni italiana. Una prospettiva cognitiva e sociosemiotica*, Il Mulino, Bologna.

Vygotskij (1983), *Antologia di scritti*, trad. it. a cura di L.Meccacci, Il Mulino, Bologna.

Caso e formazione. Note di pedagogia leopardiana

MICHELE ZEDDA

Associato di Pedagogia generale e sociale – Università di Cagliari

Corresponding author: mzedda@unica.it

Abstract. Leopardi has examined the influence of the case on human life. Fortune and circumstances have a great influence on everything: health, genius, courses of life, study and education. Therefore, it's not easy to foresee results of a formative programme. This Leopardi's position completes his theory of custom and balances its theoretic importance.

Keywords. chance – circumstances – event – formation - Leopardi

1. Premessa

La speculazione di Leopardi abbraccia un orizzonte molto ampio, comprensivo di temi i più vari, non pochi dei quali aventi un carattere pedagogico, per quanto non sempre palese. Questo tratto “implicito” è rinvenibile in molti pensieri sull'essere umano, sia generali, come quelli sulla vita e il destino, sia più specifici, come quelli sul comportamento, i moventi, i desideri, le illusioni, le paure e, in particolare, il carattere degli italiani, delineato con maestria nel celebre *Discorso*¹ del 1824. Non meno pedagogica è la sua riflessione sulle età della vita, dalla fanciullezza alla vecchiaia.

La tematica qui esaminata è fra le più congeniali alla sua sensibilità euristica: l'esistenza umana nel suo sottostare a forze esterne, come contingenze e fatalità, che condizionano l'agire del soggetto, anche nei percorsi culturali e formativi. Questa realtà è di molto interesse pedagogico, in quanto getta luce sul fenomeno educativo e la sua complessa dinamica. Dal suo discorso – contenuto per lo più nello *Zibaldone* – emergono più spunti per meglio pensare l'intervento formativo, sul quale, allora come oggi, incidono molti fattori, solo in parte prevedibili, che ne rendono l'esito aleatorio.

Qui come altrove, il suo teorizzare si avvale sia dell'introspezione (senz'altro utile, per quanto autocentrata), sia dell'osservazione minuziosa nel microcosmo familiare, nel parentado, nella società di Recanati e in alcune città². Non mancano, inoltre, le relazioni epistolari e le amicizie; ma un'ampia, solida conoscenza matura in Leopardi per via indiretta, dalle infinite letture d'ogni genere, specie quelle storiche, filosofiche e letterarie, nonché dalle biografie di uomini illustri, molto utili per capire la vita e per spronare all'azione e alla virtù. Come scrive nel giugno 1820, esiste una «contentezza di noi stessi

¹ Il riferimento è al *Discorso sopra lo stato presente dei costumi degl'italiani*.

² Sui soggiorni leopardiani in altre città si segnala il volume AA. VV., *Le città di Giacomo Leopardi. Atti del VII Convegno internazionale di studi leopardiani*, Olschki, Firenze, 1991.

che proviamo nel leggere le vite o le gesta dei grandi e virtuosi»³. Il loro eroismo e coraggio serve «come di sprone ad imitarli» e ogni lettore «prova un certo desiderio benché ordinariamente inefficace di fare altrettanto»⁴. Dunque, la sua cognizione di uomini e mondo è davvero varia e copiosa, e dà l'occasione al suo acume intellettuale di dar vita a un discorso fecondo e degno d'interesse pedagogico.

2. Casualità e circostanze

Nella pedagogia leopardiana, la critica ha focalizzato l'assuefazione⁵, cioè il graduale abituarsi a una data materia o situazione, pressoché coincidente con l'istruzione e l'apprendimento⁶. Questo processo di derivazione illuministica è causa di risultati umani più notevoli e disparati, sia nel mentale, sia nel corporeo. L'assuefazione fa apprendere le lingue straniere nonché ogni abilità. Anche un poeta, un matematico, un ballerino, perfino un genio, considerato «figlio assoluto dell'assuefazione»⁷, sono con questa spiegabili. In alcuni passi, l'entusiasmo di Leopardi è così vivo da vederla a base di tutto, quale chiave esplicativa di ogni fenomeno umano. Va pure notato *en passant* come tanto interesse sia dovuto all'ambizione di divenire uno scrittore di successo. Leopardi vuole capire bene questa dinamica per conseguire l'agognata gloria; non a caso, queste notazioni si addensano nei primi anni Venti.

Per quanto la critica abbia esaminato tale realtà, non è andata più avanti, e ha trascurato le altre forze che condizionano l'esito formativo. A ben vedere, in alcune pagine Leopardi scrive che non tutto è dovuto all'assuefazione. Di fianco a questa, sono in gioco altri elementi, come circostanze e casualità, il cui ruolo è tutt'altro che ininfluente nel determinare percorsi e risultati. A queste note dedica molto meno spazio rispetto all'assuefazione, alla quale sono però affiancabili, con l'esito teorico di completarla e, talora, di smorzarne l'assertività. Dunque, questa linea di pensiero controbilancia, sia pure in parte, l'assuefazione e ne precisa la portata teorica.

Per cogliere la sua visuale, è necessario fare una ricognizione delle varie annotazioni, contestualizzarle e coglierne i nessi, ponendo però sempre in conto le eventuali incongruenze. A ben guardare, si delinea un contrasto fra l'assuefazione e l'elemento casuale. Da un lato, Leopardi sostiene uno schema causale, lineare, proporzionale, nel senso che l'abitudine e l'esercizio (cioè l'assuefazione) danno un risultato finale di varia entità; d'altro lato nota, però, come l'esito sia influenzato da variabili esterne e casuali, sicché la dinamica è, nell'insieme, complessa, non semplificabile, e si rende quindi opportuno precisare alcuni aspetti.

Prima di analizzare il ruolo del caso, è bene chiarire un punto nodale. Nell'essere umano, Leopardi distingue le «disposizioni» dalle «facoltà». Le prime derivano dalla Natura e quindi non dipendono da circostanze, né da educazione: «le disposizioni sono innate, ovvero si acquistano mediante lo sviluppo, cioè il rispettivo perfezionamento, di

³ Zibaldone, p. 124.

⁴ *Ibidem*.

⁵ Per un approfondimento sull'assuefazione, si rimanda al saggio di Maria Teresa Gentile, *Leopardi e la forma della vita*, Bulzoni, Roma, 1991.

⁶ Al riguardo si veda quanto annota nello Zibaldone, p. 1255.

⁷ Zibaldone, p. 1647.

quegli organi che le contengono come qualità, e come la carta contiene la disposizione ad essere scritta, a prender questa o quella forma»⁸; inoltre, «le qualità che l'uomo porta dalla natura, non sono altro che disposizioni»⁹. Ben diverse sono le facoltà, in quanto legate alla dinamica formativa; infatti, «queste nascono dalle circostanze, queste dipendono affatto da' principi, dall'educazione ec., laddove le disposizioni non ne dipendono»¹⁰. Pertanto, le facoltà umane sono sviluppabili con l'assuefazione. Di chiara cifra ontogenetica, questa posizione convive con spunti di matrice filogenetica; a far da ponte, Leopardi elegge la "possibilità", legata sì alla Natura, ma in forza della quale l'uomo può divenire quel che ambisce essere; inoltre, ravvisa due tipi di disposizioni.

Altre sono disposizioni a poter essere, altre ad essere. Per quelle l'uomo può divenir tale o tale; può, dico, e non più. Per queste l'uomo, naturalmente vivendo, e tenendosi lontano dall'arte, indubitatamente diviene quale la natura ha voluto ch'èi sia, bench'ella non l'abbia fatto, ma disposto solamente a divenir tale. In queste si deve considerare l'intenzione della natura: in quelle no. E se per quelle l'uomo può divenir tale o tale, ciò non importa che tale o tale divenendo, egli divenga quale la natura ha voluto ch'èi fosse; perocché la natura per quelle disposizioni non ha fatto altro che lasciare all'uomo la possibilità di divenir tale o tale; né quelle sono altro che possibilità.¹¹

Precisato questo punto, è da vedere l'influenza delle circostanze esterne. Più volte Leopardi minimizza il ruolo della Natura, mentre valorizza quello delle circostanze, ribadendo così la sua propensione ontogenetica; infatti, rileva «come l'uomo sia quasi tutto opera delle circostanze e degli accidenti: quanto poco abbia fatto in lui la natura»¹²; del resto, le qualità ritenute le più naturali e perciò non acquisibili in alcun modo, «non altro sieno in effetto che acquisite, e tali che nell'uomo posto in diverse circostanze, non mai si sarebbero sviluppate, né sarebbero comparse, né per niun modo esistite»¹³. Dunque, Leopardi attribuisce al caso un ruolo senz'altro efficace e dinamico, in tutti i campi dell'agire, del conoscere e del sapere: «Bisogna osservare che la sfera del caso si estende molto più che non si crede»¹⁴. Anche la nostra civiltà è spiegabile con la sua opera; infatti, data l'estrema conformabilità, l'essere umano, «potendo modificarsi in milioni di guise dopo che s'è allontanato dalla condizione primitiva, egli non è tale qual è oggi, se non a caso, e in diverso caso, poteva essere diversissimo»¹⁵; quindi, è da convenire che quella attuale «è una delle diecimila diversissime condizioni a cui potevamo ridurci»¹⁶. Questa convinzione è da vedere sullo sfondo del materialismo e dell'idea di una Natura che procede per suo conto, incurante delle sorti dell'uomo; come rileva Cesare Luporini, la vita stessa «apparirà sempre più a Leopardi un fenomeno casuale e marginale della materia. Quanto all'uomo, la "fortuna", cioè il caso, e non un destino provvidenziale lo ha posto

⁸ *Ivi*, p. 1821.

⁹ *Ivi*, p. 1911.

¹⁰ *Ivi*, p. 1822.

¹¹ *Ivi*, p. 3374.

¹² *Ivi*, p. 3301.

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ *Ivi*, p. 836.

¹⁵ *Ivi*, p. 1570.

¹⁶ *Ibidem*.

a vivere sulla terra»¹⁷ Nel giudizio di Adriano Tilgher, questa concezione è in antitesi all'idealismo hegeliano per cui la Storia è «lo sviluppo *fatale e necessario* (quindi l'*unico possibile*) di un Dio immanente o Spirito del Mondo»¹⁸, mentre per Leopardi «infinite storie erano possibili oltre quella che è stata e che poteva benissimo non esserci»¹⁹, cosicché il poeta merita «una posizione assolutamente unica nella storia del pensiero italiano dell'Ottocento, i rappresentanti del quale [...], tutti con commovente unanimità han creduto alle *magnifiche sorti e progressive* del genere umano. Leopardi solo fa eccezione al coro»²⁰. Un giudizio condivisibile, questo, che rimarca, ancora una volta, l'originalità del pensiero leopardiano.

A comprovare la forza del caso è il confronto fra la vita di alcune persone e quella dei loro fratelli coetanei. Dato lo stesso ambiente e la stessa impronta culturale, l'iniziale amicizia e l'intima confidenza dovrebbe conservarsi a lungo, non già per una ragione di sangue, bensì per l'abitudine contratta e ben radicata nella fanciullezza. Al contrario, la confidenza tra fratelli si perde con il tempo, per via dei casi della vita e delle tante relazioni sociali. Ne seguono, infatti, esiti e percorsi ben diversi.

Che vuol dir ciò, se non che nei caratteri degli uomini, novantanove parti son opera delle circostanze? [...] È quasi impossibile il caso che tutte le minute circostanze e avvenimenti che incontrano all'un de' fratelli nell'uso della società, incontrino all'altro, o sieno uguali a quelle che incontrano all'altro, ancorché postogli da vicino. [...] E ho detto le minute circostanze, contentandomi di queste, perché anche la somma di cose minutissime basta a produrre grandissimi e visibilissimi effetti sull'indole degli uomini.²¹

Questa diversità tra fratelli è un'altra prova delle mille influenze, dell'infinita varietà di casi e possibilità a cui l'essere umano è sottoposto. Nel ragionamento svolto è facile intravedere la relazione con il fratello Carlo, più giovane di un anno²², primo confidente e amatissimo compagno di giochi, il cui percorso di vita andrà però via via divergendo.

Non è meno pertinente quanto Leopardi rileva nelle malattie – realtà a lui ben nota²³ – delle quali sottolinea il diverso decorso (lente, veloci, improvvise), osservando che «il nostro corpo è tutto in mano della fortuna»²⁴ e che è temerario dire che «l'animo il quale è tutto e sempre soggetto al corpo, possa essere indipendente dalle cose esteriori e dalla fortuna»²⁵. A ben considerare, l'ingegno e il carattere di un uomo sono modificati sia dalla malattia, sia «dalle varie circostanze e accidenti che accadono durante la vita a uno stesso uomo» le quali sono di «tanta e inesauribile diversità»²⁶. Anche l'ingegno dipende

¹⁷ Cfr. Luporini C., *Leopardi progressivo*, Editori Riuniti, Roma, 1996, p. 118.

¹⁸ Cfr. Tilgher A., *La filosofia di Leopardi*, Boni, Bologna, 1979, p. 141.

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ *Ibidem*.

²¹ *Zibaldone*, p. 2863.

²² Carlo Leopardi nasce a Recanati il 12 luglio 1799

²³ Lo stato fisico di Leopardi è analizzato nel capitolo XX del volume di Mario Picchi, *Storie di Casa Leopardi*, Rizzoli, Milano, 1990. Sulla funzione conoscitiva delle malattie nella teoria leopardiana, si segnala la posizione di Sebastiano Timpanaro in *Classicismo e illuminismo nell'Ottocento italiano*, Nistri-Lischi, Pisa, 1969, pp. 157-158.

²⁴ *Zibaldone*, p. 2803.

²⁵ *Ibidem*.

²⁶ *Ivi*, pp. 3203-4.

quindi dal caso, dal suo agire sempre vivo, anche là dove non appare. Per esempio, perfino un'intuizione geniale è dovuta a qualche fortuita circostanza.

Un'invenzione venuta dall'ingegno e meditazione di un uomo profondo, non si considera come accidentale. Ma quante circostanze accidentalissime sono bisognate perché quell'uomo arrivasse a quella capacità. Circostanze relative alla coltura dell'ingegno suo; relative alla nascita, agli studi, ai mezzi estrinseci d'infiniti generi, che colla loro combinazione l'han fatto tale, e mancando lo avrebbero reso diversissimo (onde è stato detto che l'uomo è opera del caso); relative alle scoperte e cognizioni acquistate da altri prima di lui, acquistate colle medesime accidentalità²⁷.

Per quanto riferito al mero ingegno, questo brano presenta un chiaro tratto pedagogico e aiuta a capire, per analogia, come il pensatore intendesse il ruolo del caso nei percorsi di studio e di formazione; un ruolo senz'altro influente, dovuto all'infinita combinazione di più e più elementi.

3. Caso e imprevedibilità

Nel riflettere sulla potenza del caso, Leopardi pone in questione una massima della filosofia antica, che suggerisce di cercare la felicità *non* nelle cose esterne (legate alla fortuna), ma solo in quel che dipende da noi stessi²⁸. Questo precetto non è però credibile; infatti, lo stesso sapiente che lo propone è suddito della fortuna, così come lo è la sua intelligenza, mai garantita con certezza. Per spiegare ciò, basta porsi poche domande.

La memoria, l'intelletto, tutte le facoltà dell'animo nostro non sono in mano alla fortuna, come ogni altra cosa che ci appartenga? Non è in sua mano l'alterarle, l'indebolirle, lo stravolgerle, l'estinguerle? La nostra medesima ragione non è tutta quanta in balia della fortuna? [...] Non sono infiniti gli accidenti esteriori imprevedibili o inevitabili che influiscono sulle facoltà dell'animo nostro siccome su quelle del corpo?²⁹

Nella concezione leopardiana, il caso agisce anche sulla persona molto talentuosa, in quanto il gran talento, «in qualunque genere splenda, è suscettivo di splendere in tutti i generi»; se ciò non avviene «deriva dalle pure circostanze, che determinano la sua applicazione, e il suo gusto»³⁰. Chi è dotato di gran talento, dispone comunque di una grande capacità mentale; per esempio, «il gran poeta può essere anche gran matematico, e viceversa. Se non lo è, se il suo spirito si determinò ad un sol genere (che non sempre accade), ciò è puro effetto delle circostanze»³¹. Queste parole puntualizzano, ancora una volta, il ruolo del caso nei percorsi di vita e di formazione. Allora come oggi, il caso è perciò un agente efficace, sempre dinamico, ben poco prevedibile. Va da sé come il suo influenzare l'educazione sia una questione pedagogica di non poco conto, sempre aperta,

²⁷ Ivi, p. 836.

²⁸ Anche qui è chiara l'influenza della dottrina stoica. Sul rapporto fra Leopardi e lo Stoicismo, si veda AA. VV., *Leopardi e il mondo antico*, Olschki, Firenze, 1982.

²⁹ Zibaldone, pp. 2801-2.

³⁰ Ivi, p. 1743.

³¹ *Ibidem*.

e sulla quale, specie in tempo recente, si è svolta più d'una riflessione. Al riguardo, giova aprire una parentesi per segnalare la posizione di due pedagogisti – Duccio Demetrio e Rita Fadda – che hanno studiato il nesso tra il caso e la formazione.

Pur riferendosi alla sola età adulta, Demetrio affronta il tema del destino, da intendere come “un’emozionalità adulta tra le più inquietanti”³² e nota come l’atteggiamento di rivolta o di rassegnazione, accarezzato dal romanticismo e dall’esistenzialismo, trovi spazio nelle formulazioni di Nietzsche ed Heidegger, alfiere di una cultura filosofica che «ha riproposto nel Novecento la drammaticità della condizione umana individuale»³³. In questo scenario, «i fattori anti-destinali (il caso, l’imprevisto, l’assurdo, l’accidentale) hanno stimolato l’adulto ad assumere responsabilità laiche e a sperimentare stati di coscienza riconducibili a situazioni spazio-temporali sempre circoscritte e limitate al presente»³⁴. Dunque, la pedagogia deve indicare all’adulto come far fronte all’angoscia dell’evento imprevisto. Davanti al caso, l’uomo reagisce in più modi (ricerca, solidarietà, compassione), con risposte di etica individuale (neo-epicureismo) o pubblica (neo-stoicismo); inoltre, Demetrio vede un’utile difesa negli aforismi e nelle massime – criterio, questo, congeniale pure a Leopardi³⁵ –, finalizzati a far riflettere su sé stessi e sul mondo, così da poter vivere con più responsabilità.

Prendendo le mosse dalla rivoluzione epistemologica che ha inserito l’evento nelle teorie scientifiche, Rita Fadda precisa che «la riabilitazione del caso e il suo potere generativo, creativo, morfogenetico a tutti i livelli della realtà è una conquista della scienza del XX secolo»³⁶ e individua il ruolo del caso negli eventi destinali, a partire dalla nascita, per la quale preferisce l’idea di “venire al mondo” a quella di “gettatezza”. Nell’ambito pedagogico, l’evento-caso è formatore non solo in origine, «in ciò che ci consegna alla nascita, ma esplica la sua facoltà generatrice, formatrice e trasformatrice in tutto il corso dell’esistenza del soggetto»³⁷. Pertanto, la continua azione dell’evento sul soggetto contribuisce a spiegare «l’alto grado di improbabilità dell’esito positivo di un processo formativo intenzionale e l’impossibilità di una scienza della formazione umana, intesa come controllo totale delle variabili, ripetibilità e prevedibilità degli esiti»³⁸. Dunque, quella del caso è una tematica su cui riflettere a fondo, per dare più equilibrio e consapevolezza a «una pedagogia troppo sbilanciata sull’idea di un’educazione come progettazione di vita»³⁹; sicché, stante la validità dell’azione formativa finalizzata, sarebbe auspicabile «cambiare radicalmente la strategia di intervento includendo in essa l’elemento aleatorio, casuale, evenemenziale»⁴⁰. Parole, queste, indicative di una questione sempre aperta, da meditare con attenzione per poter teorizzare l’educazione con più fondatezza.

³² Cfr. Demetrio D., *L’educazione nella vita adulta*, Carocci, Roma, 1998, p. 76.

³³ *Ivi*, p. 77.

³⁴ *Ibidem*.

³⁵ Giuliana Benvenuti puntualizza che nella filosofia pratica di Leopardi, “l’antichità si trasforma in un serbatoio di massime e precetti dal quale prelevare, isolandolo dal contesto originario, ciò che, godendo di una certa universalità, è utile all’uomo del diciannovesimo secolo”; cfr. Benvenuti G., *Il disinganno del cuore. Giacomo Leopardi tra malinconia e Stoicismo*, Bulzoni, Roma, 1998, p. 126.

³⁶ Cfr. Fadda R., *Sentieri della formazione*, Armando, Roma, 2002, p. 42.

³⁷ *Ivi*, p. 45.

³⁸ *Ibidem*.

³⁹ *Ivi*, p. 47.

⁴⁰ *Ibidem*.

Questo veloce richiamo all'attuale pedagogia documenta come l'antinomia casualità/causalità sia sempre viva e, perciò, vada tenuta nel dovuto conto nel pensare la formazione. Per tornare a Leopardi, la sua analisi non si limita all'influenza del caso sull'azione presente, ma si estende al futuro, che sconsiglia di predire. Del resto, è il passato (cioè la storia di tanti casi umani) a comprovare l'aleatorietà e a mostrare quanto sia arduo fare previsioni: «Consideriamo le storie, e le fonti del nostro stato presente, e vediamo quale infinita combinazione di cause e circostanze differentissime ci abbia voluto a divenir quali siamo»⁴¹. Non vi è alcuna certezza di conseguire l'esito voluto, come mostrano i risultati dell'agire umano, per lo più sconvenienti e di poca utilità.

Diamo uno sguardo all'intorno alla vita, alle azioni e risoluzioni degli uomini, e vedremo che per dieci ben fatte, convenienti e utili a quei che le fanno, ve n'ha mille malissimo fatte, sconvenientissime, inutilissime, dannosissime a essi medesimi, più o meno, contrarie alla prudenza, a quello che avrebbe risoluto o fatto un uomo savio e perfetto, trovandosi nel caso loro⁴².

Considerazione, questa, riferita alle più generali cose private, pubbliche, politiche o militari, ma riferibile anche, per estensione, all'intervento intenzionale di formazione. Per Leopardi è quanto mai difficile prevedere, congetturare, indovinare la risoluzione più adeguata. Tutto è complicato dal fatto che ognuno vede le cose a modo suo, sicché «è falsissimo e malissimo considerato il persuadersi che gli uomini nel caso proprio veggano quel medesimo che in esso caso veggono gli altri posti fuori di esso, e pensino e sentano e sieno disposti allo stesso modo»⁴³. A ben pensarci, perfino due uomini colti, saggi, prudenti, vedranno le cose in modo difforme; per di più, nel loro giudizio agisce «la diversità dei principii, delle abitudini e di mille altre cose anche minime che diversificando gli spiriti [...], diversificano altresì con mille modi le risoluzioni ed azioni di uno da quelle di un altro»⁴⁴. A ciò si aggiungono «le passioni e le occasioni e circostanze del momento, spesso minime, che così minime modificano sovente e sovente cagionano al tutto e determinano le risoluzioni ad azioni di uno, mentre l'altro che vuole indovinarle non è affetto da tali circostanze»⁴⁵. Dunque, l'agire umano è così complesso, influenzato da minimi dettagli, da non essere prevedibile; d'altro canto, ciò può valere anche per le pratiche formative, sempre soggette a una gran quantità di variabili, circostanze e casualità.

Come si è visto, Leopardi ha pensato il nesso caso-formazione per via anche indiretta, nell'affrontare temi affini. Nel *Parini ovvero della gloria*, piccolo trattato sull'arte letteraria, il poeta espone il suo pensiero sullo scrivere e sulle difficoltà che ostano il conseguire la gloria. Più volte, uno scritto eccellente rimane escluso dalla celebrità, mentre scritti "inferiori di pregio" ricevono molto onore; ciò è spiegabile con «quegl'impedimenti che hanno origine dalla fortuna propria dello scrittore, ed eziandio dal semplice caso, o da leggerissime cagioni»⁴⁶; inoltre, nel discettare sulla reputazione di un letterato, nota che «la fama degli scrittori ottimi soglia essere effetto del caso più che dei meriti loro»⁴⁷

⁴¹ Zibaldone, p. 1570.

⁴² *Ivi*, p. 4058.

⁴³ *Ivi*, p. 4059.

⁴⁴ *Ivi*, p. 4060.

⁴⁵ *Ibidem*.

⁴⁶ *Il Parini ovvero della gloria*, cap. II, 16-18.

⁴⁷ *Ivi*, 145-146.

e ciò per varie ragioni: a parte la parzialità dei giudizi, c'è sempre incertezza nel valutare un'opera; del resto, «l'uomo discorda grandemente da se medesimo nell'estimazione di opere di valore uguale, ed anche di un'opera stessa, in diverse età della vita, in diversi casi, e fino in diverse ore del giorno»⁴⁸. Per più motivi, la carriera letteraria è dunque soggetta al capriccio della fortuna e questo concetto, sia pure implicitamente, dà un'idea di come anche i percorsi di studio e di formazione siano sottoposti alla casualità.

4. Conclusioni

Dalla ricognizione svolta emerge un Leopardi senz'altro interessato al caso, all'evento fortuito e al loro influenzare il vivere dell'uomo, anche se l'aspetto formativo è spesso da dedurre da quanto teorizzato altrove; infatti, il poeta si sofferma solo in parte sul nesso caso-formazione, il quale; tuttavia, riceve chiarezza dalla trattazione di temi affini. Pertanto, per cogliere il suo pensiero, dopo aver "setacciato" lo *Zibaldone*, bisogna procedere per via inferenziale e valendosi pure dell'analogia. A ogni modo, il caso svolge sulla formazione un'influenza intensa, più volte decisiva, lasciando perciò sussistere lo scarto fra il *datum* e il *desideratum*. Per di più, l'elemento casuale fa da contrappeso all'assuefazione, anche se quest'ultima rimane, nel discorso pedagogico, quanto mai prioritaria. Di chiara cifra ontogenetica, la sua visuale del caso aiuta a comprendere come egli intendesse il processo di formazione, così completando quanto altrove espone con più esplicitzza. A partire dalle "schegge" leopardiane sulla casualità è perciò delineabile una pedagogia indiretta, come, del resto, è dato di notare in altre parti della sua riflessione. Non va dimenticato che Leopardi non è animato da spirito sistematico e questo discorrere per frammenti gli è congeniale, come conferma la *ratio* del suo diario privato; per di più, egli non aveva un interesse pedagogico dichiarato, né tendeva alla coerenza complessiva del suo teorizzare. Motivi, questi, che aiutano a valutare questa sua teoria, evitando di criticarne la mancata, organica connessione a un più ampio quadro concettuale. Per concludere, le osservazioni leopardiane sul caso aiutano a delineare un'originale pedagogia *sui generis*, e offrono, ancora oggi, preziosi spunti per riflettere sui percorsi di formazione e, particolarmente, su quelli dell'età adulta.

Bibliografia

- AA. VV., *Leopardi e il mondo antico*, Olschki, Firenze, 1982.
 AA. VV. [a cura di Ferrucci C.], *Leopardi e il pensiero moderno*, Feltrinelli, Milano, 1989.
 Aloisi A., *Desiderio e assuefazione. Studio sul pensiero di Leopardi*, ETS, Pisa, 2014.
 Benvenuti G., *Il disinganno del cuore. Giacomo Leopardi tra malinconia e Stoicismo*, Bulzoni, Roma, 1998.
 Bertolini P., *Lesistere pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze, 1988.
 Cacciapuoti F., *Dentro lo Zibaldone*, Donzelli, Roma, 2010.
 Cambi F. e Gennari M., *Leopardi come educatore*, Il Melangolo, Genova, 2018.
 Ceruti M., *Il vincolo e la possibilità*, Feltrinelli, Milano, 1981.

⁴⁸ *Ivi*, cap. III, 84-87.

- Demetrio D., *L'educazione nella vita adulta*, Carocci, Roma, 1998.
- Dolfi A., *Ragione e passione. Fondamenti e forme del pensare leopardiano*, Bulzoni, Roma, 2000.
- Fadda R., *Sentieri della formazione*, Armando, Roma, 2007.
- Fadda R., *Promessi a una forma*, FrancoAngeli, Milano, 2016.
- Genovesi G., *Il sogno di Giacomo. Leopardi e la scuola*, Anicia, Roma, 2023
- Gentile M.T., *Leopardi e la forma della vita*, Bulzoni, Roma, 1991.
- Luporini C., *Leopardi progressivo*, Editori Riuniti, Roma, 1996.
- Maragliano R., *Pedagogia della necessità, pedagogia del caso*, Manzuoli, Firenze, 1981.
- Monod J., *Il caso e la necessità*, Mondadori, Milano, 1970.
- Picchi M., *Storie di Casa Leopardi*, Rizzoli, Milano, 1990.
- Timpanaro S., *Classicismo e illuminismo nell'Ottocento italiano*, Nistri-Lischi, Pisa, 1969.

Marginalia e ricordi

Sulla mentalità fascista che ritorna

FRANCO CAMBI

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

Corresponding author: cambi.franco40@gmail.com

Come diceva Umberto Eco il fascismo è eterno. Col suo autoritarismo e la sua mentalità bellicistica, col suo modello di società ben ordinata e gerarchica, con tutti i suoi antichi pregiudizi che si fanno fede-comune e si riconfermano, addirittura, come valori universali dentro una forma-stato organica che su di essi si tutela.

Il fascismo eterno offre così Ordine e Senso a tutta la vita sociale pensando a un cosmo di principi invariati che fanno Credo diffuso e Rilegittimato in modo costante partendo proprio dai Pregiudizi più socialmente antichi, ma via via riletti e messi ai margini dall'evoluzione storica delle società democratiche, se pur sempre capaci di tornare in auge come regole indiscusse, investendo le stesse società democratiche con la rimonta dei pregiudizi più di ieri e diffusi nella popolazione meno evoluta e meno colta. Manifestando in tal modo netto il suo "sguardo all'indietro" assunto senza alcuna acribia.

Un testo recente ha riproposto questo problema al dibattito pubblico, attivando lì voci diverse, ufficiali o meno, ma accomunate dal rifiuto di scambiare come un messaggio di valori diffusi e pertanto veri quello che è di fatto un elenco di pregiudizi, consolidati sì, ma proprio per questo da affrontare con spirito critico, e nel privato (nel bar sotto casa, si è detto) e ancor più in pubblico.

C'è in tutto ciò un aspetto, anzi due, da sottolineare in senso positivo: il primo è il riconoscere la persistenza di tali pregiudizi (su omosessualità, femminismo, migranti e loro ragionata accoglienza) in una società di nome moderna e addirittura postmoderna che così retrocede a società-di-regime negando alla base i diritti maturati nel XX secolo e idealizzando il modello sociale di un passato ormai lontano, di cui il fascismo è ancora autentico interprete e diffusore; il secondo è quello di riprendere un'analisi critica del fascismo anche e proprio al livello di struttura della società italiana, tra l'altro idealizzata e supposta naturale e invariante (e proprio oggi in cui le varie scienze ci rimandano una visione più plastica e plurale e del cervello e della sua mente e del soggetto stesso!) e di analizzarne scientificamente i suoi pregiudizi in modo da delegittimarli a livello teorico e insieme vissuto, con un impegno educativo generale che deve toccare sia la scuola sia i mezzi di informazione di massa. Sono due possibilità e impegni che ci stanno davanti come urgenti e che proprio quel testo di successo, scritto forse in funzione politica (pensando al 2024 e alle Elezioni europee!), ma che ci ha obbligati a ripensare i pregiudizi

postfascisti più correnti e permanenti, invitando tutte le “menti pensanti” e le “volontà progressiste” a decostruire tali pregiudizi e proprio mostrando con forza la loro origine fascista e la loro funzione reazionaria.

Allora andando oltre quel testo rivelativo riprendiamo, tra scuola di ogni ordine e grado e società nei suoi mezzi di comunicazione di massa, questo compito urgente di modernizzazione necessaria per vivere e davvero democraticamente in una propriamente detta società democratica, garante dei diritti di tutti e accogliente delle differenze per integrarle, rispettando i criteri sanciti dalla stessa Costituzione, in una società aperta e animata da un pluralismo che nel dialogo trova la regola di convivenza. Condannando senza scampo ogni neo-fascistizzazione rilanciata proprio attraverso la brutale riconferma dei suoi pregiudizi ormai scientificamente e socialmente pienamente delegittimati. E da qui e ora attiviamo una battaglia pedagogico-educativa capace di toccare *ab imis* le culture ereditate dal fascismo di ieri e ancora troppo correnti, scandalosamente, presso le classi sociali più arretrate e viste come possibili campi di voti elettorali per una destra reazionaria, che è il prodotto, come si è detto più volte, di un silenzio educativo durato troppo a lungo su questo codice di supposti “valori”!!

Sulla crisi dei saperi umanistici oggi: quattro noterelle

FRANCO CAMBI

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

Corresponding author: cambi.franco40@gmail.com

1. Sì, a livello di immaginario culturale e di ruolo socio-culturale dei saperi attuali, dall'Università alla scuola, alla coscienza collettiva, il centro è assegnato con decisione a quelli scientifici e tecnologici. E per varie ragioni: epistemologiche (sono saperi rigorosi e organici e in costante sviluppo, tutelati dal metodo galileiano posto come condizione-base-di-verità) e sociali (in quanto portatori di effetti positivi nella stessa vita quotidiana; e si pensi solo alla medicina oppure alle tecnologie digitali in continua espansione). In tale condizione epocale le *humaniora* (lettere, arte, creatività e riflessività) retrocedono nella coscienza comune e collettiva dei valori culturali orientativi e nella stessa vita sociale, anche perché non-produttivi in senso operativo concreto e caratterizzati da una loro problematizzazione originaria in relazione all'umano e alla sua storia e al suo destino che inquieta e non fissa mai un punto di certezza in tutti i vari campi d'indagine: anzi!

Questo orientamento cognitivo-culturale ha poi investito la stessa Università, vista non più come cittadella del libero pensiero in tutte le sue potenzialità lì messe a netto confronto tra loro e dialettico e critico con convergenze e divergenze, facendo ricchezza e di forme e di modelli cognitivi. Oggi l'Università deve servire i e servirsi dei saperi forti (operativi-produttivi) per accompagnarli nel loro *operari* posto come principio sempre più regolativo. Ma così si è attuato un vero *vulnus* nell'idea stessa di cultura come è cresciuta nella storia dell'Occidente!

2. Tutto vero, ma tra i saperi scientifici e umanistici ci sono oggi le scienze umane che sviluppano più criticamente le metodologie scientifiche, le assimilano e le integrano e le coinvolgono in un processo metacritico, rilegendone statuti e fini e mezzi attraverso il riconoscimento, in tutto questo modo di leggere il mondo, del ruolo dell'uomo e della sua storia che di fatto poi nutre e vincola tutti i saperi. E si pensi alla psicologia e a come essa viene ad inquietare quel *cogito* umano posto spesso da Cartesio in poi come punto-focale e auto-trasparente ed a renderlo invece in sé molto più problematico. Ma anche alla sociologia che lega saperi e tempi storico-sociali intrecciandoli in un contesto che dà loro e ordine e senso ma sempre pro-tempore e mai *fur ewig*! O anche all'antropologia culturale che lega intimamente culture e popoli e loro *formae mentis* e gerarchie valoriali, relativizzando i saperi: tutti e sempre, evitando di innalzare il Presente a modello assoluto. O la psicoanalisi poi che rivela quel soggetto pensante come in sé problematico e carico di contrasti, abitato da un inconscio che ne devia il *cogito* e lo drammatizza insieme, radicando ogni scelta culturale in una incertezza e pulsionalità costitutiva dell'essere umano. Allora le scienze umane sono sì scienze, ma più complesse e radicalmente critiche rispetto a metodi e a modelli regolativi e poi anche sempre *in progress* in senso interpretativo e

critico e metacritico. Ma così esse stesse rilanciano uno dei saperi umanistici più ricchi e gloriosi e cognitivamente produttivi: quello filosofico, che proprio sulla critica e la dialettica è nato e cresciuto e arrivato fino a noi come un modello di sapere che illumina senza mai concludere in una verità atemporale. Sapere che sta nella storia ma la illumina col suo metodo di riflessione, polimorfo e radicale, in cui è l'esercizio del dubbio a regolarne il cammino.

Allora restituiamo alla filosofia in ruolo cardine che ha avuto tra saperi scientifici e umanistici investendoli entrambi in una riflessività radicale, che perfino le scienze umane, oggi, ci invitano a sviluppare.

3. Le *humaniora* allora devono essere rimesse al centro della formazione e proprio nella loro forma che analizza e problematizza l'umano e la sua creatività e insieme reclama lo stimolo verso una mente critica e riflessiva da tener sempre in attività. La letteratura affina la coscienza di sé e nutre l'interiorità del soggetto umano, l'arte sviluppa l'immaginazione e la rende via via più libera, favorendo un atteggiamento mentale critico oltre che contemplativo. La filosofia sviluppa un pensiero problematico e autocritico, che articola il dubbio e indaga in ogni ambito riflessivo e il fondamento e il valore per l'uomo, che investe tutte le forme della cultura sottoponendole a un'indagine aperta in molti sensi. Tali saperi, allora, devono stare al centro di ogni formazione e scolastica e universitaria, se pure in dosi diverse a seconda della tipologia degli studi. E la loro elisione comporta la formazione di menti e soggetti più dogmatici e umanamente più circoscritti, e proprio in un tempo iper-complesso e iper-problematico e anche tragico (e proprio per il declino complessivo di una civiltà che, pur tra i suoi molti errori e misfatti, ha alimentato un'idea formativa del *sapiens* alta e nobile e costruttiva) come quello attuale e nel quale proprio l'*anthropos* va rimesso al centro con la sua umanità e responsabilità ferma e cosciente. Da qui l'integrazione tra scienze e *humaniora* si fa obiettivo sempre più necessario e imprescindibile. E in ogni ambito formativo.

4. Così è ben giusto che l'Università reclami oggi un suo ripensamento serio e radicale, per uscire dalla cattura di quel neoliberismo che destina gli studi superiori e alle Professioni (e come si vengono a definire nel Capitalismo avanzato) e al Mercato come i veri utenti finali. No, l'utente vero deve essere ogni soggetto e proprio come uomo, da sviluppare in tutte le sue potenzialità e proprio per farlo protagonista del tempo inquieto in cui oggi si trova a vivere e per attraversarlo con consapevolezza critica e responsabilità etico-socio-politica, come esige il *sapiens sapiens* che noi siamo in qualsiasi tempo viviamo. E le correzioni opportune e urgenti in campo formativo-universitario sono ben enunciate nelle pagine di premessa del convegno di Bari di fine novembre dedicato proprio alla crisi delle *humaniora*: tutte istanze da sottoscrivere e ...da portare a realizzazione!!

Queste brevi riflessioni sono state attivate proprio in vista di quel convegno e ad esso dedicate.

Nota sulla scomparsa di De Bartolomeis e una riflessione su un modello molto alto della pedagogia italiana post-bellica

FRANCO CAMBI

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

Corresponding author: cambi.franco40@gmail.com

Con la scomparsa a Torino il 29 giugno 2023 di Francesco De Bartolomeis (1918-2023) e ormai dopo la morte di Borghi e Laporta nel 2000, di Visalberghi (2007), di Fornaca (2015) e di Cives (2022), ricordando anche quella di Santoni Rugiu (2011) e quella più lontana di Codignola (1956), si è chiusa in modo definitivo (? speriamo di no!) la stagione alta, complessa e articolata, come pure esemplare, della cosiddetta, in pedagogia, “scuola di Firenze” (così denominata da Zangrilli e anche dal sottoscritto)? Certo è che ora possiamo e dobbiamo rileggerne con più attenzione e il cammino e l’approdo attuale e il legato che essa ci ha lasciato e ancora ci consegna un po’ come guida teorico-pratico-politica. De Bartolomeis fu in quell’esperienza articolata una figura veramente chiave: assimilò la lezione di Dewey per una pedagogia scientifico-filosofico-politica che tra indagine, scuola attiva e democrazia trovava i propri principi animatori (e si vedano i suoi scritti del 1953, *Introduzione alla didattica della scuola attiva* e *La pedagogia come scienza*) comuni a tutto il gruppo fiorentino, dove anche operò per qualche tempo. Da lì poi tornò nel 1956 a Torino, dove venne allargando i suoi campi di riflessione, nel 1958 con un nuovo saggio su *Cos’è la scuola attiva* e aprendosi al riconoscimento di esperienze educative avanzate in Italia, come quelle di Cooperazione Educativa, e sviluppando una posizione critica più personale definita tra antipedagogia e estetica, come ci rivelano il saggio del 1969 (*La ricerca come antipedagogia*) e poi gli interventi sull’arte. E qui De Bartolomeis venne a seguire una sua strada pur restando fedele ai principi deweyani condivisi con gli amici fiorentini.

Sì, ma anche la “scuola di Firenze” nel suo complesso in quegli anni si apriva a esperienze che ne arricchivano e articolavano il profilo. E si pensi a Borghi studioso e di Dewey in modo approfondito e anche dell’anarchismo, come pure a Santoni Rugiu interprete in senso costruttivo del marxismo, ma anche alla ricerca sempre più storica di Fornaca e di Cives, poi a quella sempre più sperimentale di Laporta o di Visalberghi. Così la scuola fiorentina se da un lato faceva eco di sé a Napoli e a Roma e a Palermo e in molte altre sedi universitarie, dall’altro arricchiva il proprio profilo teorico e si poneva via via come un modello pedagogico internazionale di indubbio rilievo anche nel e per il suo stesso evolversi, pur restando fedele a se stessa nei suoi principi-valori di base: la sperimentazione critica e lo sviluppo della democrazia. E in questo cammino innovativo De Bartolomeis fu veramente una figura esemplare e di indubbia qualità.

E’ stato poi con la scomparsa dei primi maestri che l’*identikit* della scuola fiorentina

è venuto a cambiare e per varie ragioni tutte congiunturali e spesso anche un po' diciamo strumentali che ne hanno mutati *in loco* i postulati di indagine, rendendo la pedagogia fiorentina sempre più un po' e meno guida e prima-della-classe e proprio per il modello teorico esemplare che aveva a lungo custodito. E' vero: è ciò che accade spesso e inevitabilmente nella storia, la quale impone nuove emergenze e tende a impoverire e pragmatizzare via via i modelli e teorici e politici del fare-pedagogia (e ciò accade, è ovvio, non solo in pedagogia!!). Comunque lì quei principi-chiave non si sono esauriti, ma circolano ancora in studiosi più giovani che vanno stimolati a non abbandonare questo significativo DNA. Pur sapendo che oggi stiamo vivendo una crisi-di-civiltà forse più complessa e radicale di quella del 1945, che stava allora alle spalle della "scuola di Firenze" nei suoi albori. Questa attuale è una crisi che rilancia ancora la guerra con le sue atrocità come regola della geopolitica, distrugge l'equilibrio stesso della natura senza preoccuparsene più di tanto, rende la tecnologia come unico o quasi sapere-sovrano, consegna l'uomo stesso ai media e alla loro comunicazione omologante e non-riflessivo-critica, forse anche guarda a dare un addio all'uomo stesso come *anthropos* col postumano: tutti problemi ben aperti e ben complicati e ben noti, ma anche e soprattutto tutti quanti urgenti. Allora il modello di sapere-critico-e-innovativo/regolativo di ieri va ripreso e fatto proprio in continuità col suo passato e partendo proprio dalle potenzialità che lì (e non solo lì: a Firenze ma anche altrove) sono ancora attive, e un po' in tutti i campi del sapere pedagogico. Così prendono corpo e una speranza e un invito teorico-politico che proprio la scomparsa dell'ultimo dei "fiorentini" *d'antan* ci richiama a valorizzare e tener ferma, e anche per il futuro più prossimo e quello più lontano! Futuro che reclama un pensare e critico e radicale e incardinato su quell'uomo-umano che solo la formazione come processo di umanizzazione di tutti può rendere ancora e pienamente possibile, per da lì partire di nuovo a costruire quel mondo nuovo di libertà, di uguaglianza, di diritti umani e di pace che per il pensare/agire pedagogico del nostro tempo è un *telos* sempre più costitutivo e deve essere, appunto, fermamente regolativo! E che dobbiamo con forza e impegno e passione tendere a realizzare e *in mente e in re* a cominciare proprio dal nostro attuale, complesso e inquietissimo e di crisi e di svolta, tempo storico.

Recensioni

Carmela Covato, *L'itinerario pedagogico del marxismo italiano. Nuova edizione*, Roma , Edizioni Conoscenza, 2022

Il testo critico-interpretativo di Covato, pubblicato la prima volta nel 1983 e ora ripresentato arricchito e integrato, è insieme una rilettura critica del marxismo pedagogico in Italia, attraverso momenti e figure centrali, come pure la riconferma del metodo logico-storico di Marx, ripreso da vari autori anche nel campo pedagogico, tra teorici della politica come Gramsci e pratico-teorici dell'educazione come Ciari, ma posto come principio-regola per leggere nella loro complessità i fenomeni formativi presenti nelle società moderne e nel loro sviluppo, nel quale proprio il capitalismo come ideologia (assunta come verità "metafisica"!) agisce come a quo e ad quem anche in pedagogia: dalla scuola all'immagine dei saperi, alla didattica scolastica. Il metodo di Marx unisce invece scienza e società e coglie i due fenomeni come strettamente intrecciati tra loro in modo integrato e dialettico, come pure le coglie entrambe dentro una filosofia della prassi che insieme le analizza criticamente e le supera in prospettiva storica. Guardando a una società da sviluppare secondo uguaglianza sociale, libertà di tutti, partecipazione alla vita sociale da parte di ciascuno: un modello di società nuova che proprio l'educazione e la pedagogia devono accompagnare nella sua crescita complessa e anche carica di contrasti e sotto la guida del teorico marxista di altissimo rilievo che l'Italia ha consegnato al mondo: Antonio Gramsci!

E tale maestro circola ampiamente nel volume ricostruttivo/interpretativo di Covato, posto a stemma-di-base del marxismo pedagogico italiano per la fine dialettica della sua filosofia della prassi, insieme agli altri classici pur essi evocati, da Engels a Labriola. Ma la ricerca poi si concentra in particolare su tre figure specificamente o anche pedagogiche: Della Volpe, Manacorda e Ciari, posti come intellettuali che hanno trattato il tema epistemologico in forma integrata e dialettica tra scienza e società col primo; la costruzione di un modello pedagogico alto e complesso in chiave nettamente marxista tra antropologia e politica col secondo, nutrito di ampissima ricerca storica in area appunto marxista; una pratica teorica dell'educazione scolastica col terzo, nutrita di scienze umane e di attivismo critico in chiave sociale. Ma tutti insieme ci fissano il modello alto di pedagogia che essi ci hanno consegnato col loro ripensamento del marxismo.

Con Della Volpe il marxismo sviluppa una teoria critica della scienza che mette in gioco anche le strutture materiali, storico-economico-sociali, in cui la scienza si fa e lì agisce, portandone sempre i segni e negandone così ogni visione astratta che si rivela solo ideologica. E poi in questa battaglia tra e contro le ideologie deve prendere criticamente posto anche la pedagogia irrobustendo la sua coscienza intimamente dialettica e connotandola in senso emancipativo, in modo che le scienze sociali e dell'educazione si connettano al ruolo del "trasformare la realtà", elaborando anche "una nuova teoria della conoscenza scientifica" di cui il marxismo può e deve essere proprio l'alfiere.

E qui si colloca felicemente il pensiero di Manacorda in modo esemplare. Un pensiero filologico che ci ha ben mostrato tutta la lunga e ricca tradizione pedagogica del marxismo, da Marx fino al 1964, esponendone i principi chiave sia critici (contro ogni metafisicizzazione dei rapporti sociali attraverso le ideologie) sia costruttivi: il tema-lavoro da disalienare e rendere costruttivo di una nuova società egualitaria, poi l'onnilateralità dell'uomo da reclamare come norma universale e costruttiva nella pedagogia emancipativa, come pure un'istruzione politecnica che sviluppi

coscienze critiche e capacità produttive ma in senso propriamente sociale attraverso un'agenzia formativa (la scuola) consapevole del compito di contribuire in modo essenziale a "mutare il mondo".

Bene qui si inserisce proprio la ricca riflessione operativa di Ciari, che nel suo lungo dialogo tra attivismo e cognitivism in pedagogia, l'apporto del movimento MCE, l'analisi della "grande disadattata" e una serie di appunti di riflessione personale ma preziosi, ci ha consegnato un quadro operativo scolastico sia scientifico sia valoriale da tener ben fermo per guidare il processo educativo in prospettiva anche e proprio di un mutamento politico-sociale. Un quadro da ripensare costantemente in dialogo con le scienze sociali ma da tutelare attraverso la coscienza dialettica e critica del marxismo.

Seguono, nel volume, poi una serie di riflessioni sul rapporto anni Sessanta e Settanta tra teorie pedagogiche e marxismo che vede attivi come interlocutori e Althusser e Broccoli, i quali ci hanno consegnato e la lettura dell'educazione come "apparato ideologico di stato" (il francese, che è però lettura parziale e forse un po' troppo) e come processo politico organico alla Gramsci che trasforma la forma mentis dei cittadini in una società gestita in senso socialista o a questo fine nettamente ben orientata. In queste pagine però Covato non tace anche l'avvio di una crisi dei socialismi reali, denunciata già da Manacorda, e poi quella della "crisi del marxismo" chiamata ad affinare le sue categorie per leggere i fenomeni complessi delle società attuali e qui a ripensare la stessa forza e critica e costruttiva di tali categorie, come quella di egemonia, per fare un solo esempio. Seguono poi ulteriori conferme del vario messaggio pedagogico del marxismo che si sviluppa tra femminismo (che fu un'esperienza certamente cruciale nella sua innovativa dialettica di formazione e di cittadinanza), su ancora dibattiti vivi e vivaci sulla scuola e le sue riforme, su proposte innovative legate ancora al processo storico del marxismo (testi anch'essi di mano di Covato), più due di collaboratori: un saggio sui quaranta anni che ci separano dalla prima edizione del volume e sui dibattiti via via aperti su marxismo e pedagogia (di Chiara Meta) e una ricca raccolta di immagini che ci sollecitano a rivivere la stessa articolata avventura del marxismo pedagogico italiano (di Luca Silvestri).

Un testo ricco, complesso e appassionato questo di Covato, che anche nella versione-ristampa ci parla con sottile acribia, impegnandoci tutti a ripensare quel passato italiano della pedagogia postbellica che è stata un cantiere dei più vivi e dialettici a livello si europeo, ma forse anche mondiale, per la particolare posizione che l'Italia venne ad avere dopo-Yalta, e che visse in una ricerca pluralistica e di ideologie e di posizioni critiche/teoriche/pratiche e di sfide riformiste in educazione, intorno a cui il bel volume della pedagogista romana ci fa rivivere con precisione sul fronte di uno di questi laboratori pedagogico-educativi, quello marxista, illustrato con viva passione teorica e precisa fedeltà di indagine interpretativa e problematico-riflessiva al tempo stesso. Che è poi anche una felice consegna teorica fatta ai pedagogisti del nostro presente: tempo ormai affacciato su un complesso e radicale ripensamento della stessa civiltà occidentale e del "secolo breve" nella sua identità anche contraddittoria e da ricalibrare su valori e principi sempre più squisitamente umani ed emancipativi per tutti, a cui ogni soggetto ha oggi pienamente, e naturaliter, diritto. E qui il marxismo ancora ci insegna e il fine e i mezzi, insieme alle posizioni più avanzate dei laico-progressisti (e si pensi a Borghi e al suo capolavoro oggi ristampato: Educazione e autorità nell'Italia moderna) o a quelle dei cattolici, come Laeng per fare un nome! Così nel volume di Covato si fa vivo anche l'invito a rileggere le ideologie pedagogiche postbelliche con analisi fini e articolate, come pure il richiamo a rivivere quel tempo di ieri alla luce ormai di un ricco e comune progetto educativo più epocal-universale nel tempo di sfida radicale e complessa che stiamo vivendo, su cui il marxismo di ieri può ancora farci veramente un po' da alfiere! E di valori e di metodo. Allora grazie cara Covato per l'invito rivolto ai pedagogisti a ripensare le loro appartenenze e le loro tradizioni secondo un'analisi fine e complessa capace di ripensare il passato e di interpretare il nostro presente guardando a un futuro animato dal "principio speranza" alla Bloch!

Angelo Nobile, *Nuova pedagogia della letteratura giovanile*, Brescia, Morcelliana, 2023

Questo testo è la riedizione del volume pubblicato nel 2017, ma con variazione ed aggiunte. E ci consegna un'immagine fine e complessa di quella forma letteraria per l'infanzia, con al centro la sua funzione-valore psicopedagogica, che oggi si dilata dal libro fino al *cartoon*. Quindi una letteratura che si fa "riflessione libera sui bisogni psicologici e sulle urgenze educative del giovane destinatario", ma che si è evoluta via via in forme e messaggi meno conformistici e più aperti alla stessa complessità della società postmoderna pur tenendo ferma la volontà di "sviluppare capacità riflessive, analitiche e sintetiche" attraverso il congegno della narrazione, anch'esso rinnovato e sofisticato e aperto ormai a soluzioni di "una letteratura senza aggettivi" che accoglie anche temi e forme più trasgressivi: offrendosi così in una fisionomia narrativa plurale e aperta e a una formatività più ricca e complessa rispetto alla tradizione. Non solo: anche più centrale si è fatto anche "il piacere del testo", rinnovando lo stesso *identikit* complessivo di tale forma narrativa. Ma così la letteratura infantile si impone oggi come un'esperienza-base di formazione relativa a sé e al mondo e alla vita umana: pertanto da coltivare con cura proprio tra infanzia e adolescenza.

Il volume di Nobile rilancia con decisione questa formatività della letteratura infantile e giovanile, affrontando anche il problema di come scegliere i testi più adatti per i ragazzi, tenendo conto e dell'età e delle loro capacità comprensive da parte di insegnanti e di bibliotecari, capaci di anche stimolare a confrontarsi con testi più complessi e sofisticati.

Il volume offre poi sguardi di sintesi ma fini sui generi di tale letteratura, dalla fiaba con la sua lunga storia offrendola anche come una via per stimolare nei ragazzi la creatività narrativa (attraverso ricalchi o miscele di fiabe e favole o loro rovesciamenti narrativi etc.: e qui si pensi a Rodari), ai classici stessi di tale letteratura che ancora hanno la capacità di affinare e nutrire l'immaginario (e si pensi a *Pinocchio* o a *Il piccolo principe!*), per passare poi anche alle nuove testualità, con strutture disposte tra "originalità e serialità", arrivando fino ai fumetti e ai *cartoon*, oggi così presenti nelle letture infantili e non solo: e alcuni di questi vengono qui analizzati nei loro messaggi "socio-psico-pedagogici" rivolti ai ragazzi stessi.

Siamo di fronte a un testo ricco e maturo che di tali forme narrative fissa la capacità formativa, anche nell'aspetto innovatore che oggi stanno assumendo rispetto al passato, ma che restano, anche nelle forme digitali e medialia, una via maestra per entrare nel modo della cultura apprezzandone in particolare la forza della letteratura, che dovrà costituire un po' l'*incipit* per ogni ragazzo di un suo nutrimento spirituale ineguagliabile, e da coltivare poi con costanza quale strumento della cura-di-sé.

Per questo significativo volume Nobile va veramente ringraziato: con esso ci ha data una guida per i formatori a vario titolo, ma che come tali devono prendere-in-cura la crescita dell'interiorità emotiva e della mente infantile in senso cognitivo, che poi è il *refrain* alto e segreto, ma non troppo poiché più volte dichiarato, del testo di Nobile, e che lo rende veramente prezioso. Motivo profondo che eleva la letteratura infantile a un valore culturale anch'esso veramente prezioso e irrinunciabile proprio nel lungo cammino dell'età evolutiva!

Franco Cambi

Adolfo Scotto di Luzio, *L'equivoco don Milani*, Torino, Einaudi, 2023

In questo 2023 è già in atto un ripensamento del pensiero di Don Milani, riportato oltre gli echi del sessantottismo, la cui ideologia ebbe a pesare allora sul profilo del sacerdote toscano, come portatore di un messaggio univoco e lineare relativo soprattutto alla scuola. Le cose non stavano proprio così: Don Milani è una figura complessa e tale a tre livelli, quello culturale e quello religioso e poi anche quello appunto educativo. E su tutti questi bene ci illumina anche il recente saggio di Scotto di Luzio, uscito per Einaudi e dedicato a *L'equivoco di don Milani*, dove l'equivoco è

stato quello di leggerlo proprio come un riformatore organico della scuola italiana: che tale è stato se riletto oggi in profondità. Nella sua duplice lettura di *Esperienze pastorali* del 1957 (rivolta a giovani spesso irreligiosi e politicamente vicini al PCI, per i quali il viceparroco attiva una scuola media inferiore che li avvicini alla cultura utile per abitare davvero con coscienza una neonata democrazia) e *Lettera a una professoressa* del 1967, nata nell'esperienza della scuola a Barbiana, dove era stato mandato in...esilio, per tacitarne la voce anomala nella Chiesa del tempo, Scotto ci offre il profilo denso e polimorfo di Don Milani, sviluppato in una serie di capitoli che leggono tale impegno educativo come rivolto alla formazione dei ceti popolari emarginati ma chiamati a rendersi uguali agli altri attraverso l'appropriazione della lingua e dei saperi, capaci di renderli uomini e cittadini consapevoli e partecipi. Questi sono i temi svolti soprattutto nella seconda opera sopracitata, che allora divenne proprio un vero manifesto più e più volte ripreso nelle polemiche sulla scuola italiana e le sue riforme, spesso impropriamente e ponendosi contro la mentalità stessa dei docenti ancora orientati (nella stessa scuola media riformata nel 1962) da una volontà di selezione rispetto a quella di promozione e cura, anche degli "ultimi", come pur è doveroso in un paese democratico. Così nel '67 c'è anche un salto significativo nella critica dell'istituzione-scuola e nella sua idea struttural-formativa che nella *Lettera* viene resa più radicale e nei fini e nei mezzi, ma anche nelle proposte innovative che illustra e che indica come ormai regolative per la scuola del futuro.

Il volume di Scotto è un testo complesso che mette al centro la stessa complessità di Don Milani, per la sua esperienza cultural-formativa di varia estrazione e vissuta con passione e impegno, per la sua collocazione sociale legata a una famiglia e ricca e colta, per l'impegno di dare alla propria esistenza un approdo di alto valore connesso all'obiettivo di promozione degli ultimi in senso umano e civile. Tutti aspetti che nel volume circolano con richiami vari e sottili tra testo e note e con bibliografie assai ricche e che lo qualificano come lavoro interpretativo e scientifico su cui vale davvero riflettere. Ma, all'interno di una serie di capitoli e paragrafi vari e analitici, si mette soprattutto l'accento sugli "equivoci" presenti in questa esperienza pedagogica e sociale.

1)Quello di far risalire e positivamente, agli ultimi e per via scolastica, la loro esclusione civile: divenendo cittadini a pieno titolo. Un mito? Una possibilità remota? Una battaglia dura e mai conclusa? Forse un po' di tutto ciò.

2)Ma poi la critica si deve fare più dura e coinvolgere un po' tutta la pedagogia del dopoguerra italiano, riletta come "una stagione ambigua" che ha prodotto un "collasso" nel discorso educativo: a cui Don Milani risponde col richiamo a una scuola nuova e non semplice di cui ci dà il modello.

3)La polemica della *Lettera* è poi una rivolta con forza contro l'esclusione subita lì soprattutto dagli "ultimi" e denuncia tale *vulnus* democratico, ma ben intrinseco a una società di stampo classista come ancora quella italiana. E qui la denuncia donmilaniana è insieme e vera e irredimibile, fino a che non si inauguri davvero una scuola rinnovata!

Il modello oppositivo a questa realtà carica di equivoci è poi "don Milani stesso" che si pone come attore e maestro insostituibile rispetto all'entrata degli ultimi nel Moderno, cominciando dal riconoscere e sviluppare la loro autonomia di soggetti-individui-persone, ma che alla fine si risolve in un invito "ad alzarsi" perentorio ma ben difficile da realizzare e forse solo molto ideale.

L'esperienza di Barbiana però ci indica e reclama con decisione cambiamenti per l'*identikit* stesso della scuola, proprio per dar vita a una scuola intensamente democratica e nei principio e nei fini, radicalmente in opposizione a quella ancora in atto, con la sua dispersione e le sue bocciature. E Barbiana stessa si fa qui proprio un modello *in nuce*.

Lì c'è tanto un netto modello politico (disponendosi contro la scuola della professoressa) quanto pedagogico (con una visione sì centrata sull'uso della parola, ma attivando un *habitat* scolastico complesso e innovativo, costruito intorno all'idea di una comunità che sviluppa se stessa e prende-la-parola e si afferma come costruttrice di una nuova *societas*, in annuncio certo, ma da portare a livello generale nella scuola e nelle pratiche di insegnamento e di valutazione): modello

scolastico che può davvero e ancora dare una scossa e alla scuola e alla società italiana elevandola al profilo di giustizia e di universalità dei diritti e dei doveri di partecipazione da parte di tutti posti in luce nella stessa e già ricordata Carta Costituzionale. Che, va ben rilevato, sta come punto centrale nel pensiero di Don Milani, anche se meno studiato (e vale qui ricordare l'articolo di Bertagna uscito su "Nuova secondaria" nel 2023). Ma qui si apre un altro percorso di studio su Milani e la sua scuola, che va oltre il cammino seguito da Scotto di Luzio nella sua disamina. Un percorso che ci consegna proprio l'esperienza di Barbiana come voce ancora ben attuale proprio nella deriva costante che ha sviluppato qui da noi il cammino anche recente di tale istituzione: consegnata e alle tecniche e al mercato e a prassi burocratiche "senza anima" e pertanto riconfermata nella sua estraneità ai compiti ben indicati proprio e ancora dalla Costituzione. Ma su questo aspetto dirimente tornerò in un altro contributo relativo all'idea di scuola che Don Milani ci ha lasciato con la sua *Lettera* e che dobbiamo riprendere e valorizzare e far vivere come principio generativo (articolo che uscirà anch'esso su "Nuova secondaria" nel 2023), anche se come primo nucleo aurorale, della scuola post-classista e formatrice di tutti e come uomini e come cittadini a cui dobbiamo con fermezza guardare. Ancora consegnandoci al mito della pedagogia come agire dialetticamente integrato con la politica (alla Dewey!) e produttore di autentica vita democratica? Sì, forse. No, anzi: certamente!

E qui va riconosciuto a Scotto di Luzio e al suo volume di averci sollecitato una riflessione sulla costante (ancora oggi) attualità del pensiero di Don Milani, da lui riletto con acribia anche e proprio nei limiti (oggettivi e d'epoca, che pur ci sono; non solo lì, ma sempre e ovunque e in tutti) e all'interno degli "equivoci" che hanno contrassegnato alcune forme dell'uso politico e pedagogico del suo pensiero. Anche se quel "mito" di una scuola che emancipa tutti e tutti può guidare a vivere una vera cittadinanza democratica e lì farsi modello di formazione di tutti a tutti i livelli, ci sta ancora davanti come Compito Epocale, costruito di un "nuovo ideale educativo", ovvero "la scuola del servizio sociale" a cui dare tutti la propria collaborazione ("il prete, il maestro, il sindacalista e l'uomo politico", come ci dice Scotto di Luzio stesso). E di tale ideale Barbiana e la sua scuola sono e possono essere davvero un prezioso e significativo *incipit*! Così attivando sempre e con sempre maggiore volontà-di-impegno la via della scuola posta come servizio-base di formazione e sviluppo sociale e personale in ogni società autenticamente e compiutamente democratica. Infatti se non la scuola, attrezzata però ad essere tale, chi può svolgere tale funzione, oggi sempre più urgente e collocata in una società che si universalizza anche tramite la Globalizzazione complessa e inquieta e inquietante del nostro presente? Che di tale modello formativo deve fare, nettamente e proprio, una bandiera!

Franco Cambii

Norme redazionali

Accettazione dei contributi

I contributi inviati alla rivista verranno sottoposti all'esame di due *referee* e potranno essere, se il loro parere è sfavorevole, rinviati all'autore.

Norme generali

L'argomento e la lunghezza di qualsiasi contributo va concordata con il Direttore scientifico della rivista. Con la sola eccezione delle recensioni e degli articoli brevi, ogni scritto deve essere accompagnato da un breve *abstract* (in lingua italiana e in lingua inglese) di circa cinque righe (500 caratteri), in cui vengano enunciati sinteticamente gli obiettivi di quel contributo e dalle parole-chiave in inglese.

I testi vanno inviati su dischetto, fornendo sempre anche una versione stampata esattamente corrispondente a quella fornita su dischetto. È preferibile ricevere testi salvati in formato RTF oppure in un formato Word per Windows, anche se occorre sempre indicare il programma utilizzato. È possibile inviare i contributi effettuando una *submission on-line* dalla piattaforma della rivista.

Norme particolari

Se possibile i testi vanno divisi in paragrafi numerati e titolati o numerati.

Si raccomanda di numerare le pagine con cifre arabe e di rientrare ad ogni capoverso utilizzando il comando corrispondente (es.: «Paragrafo, Speciale, Prima riga, Rientra di 1,25 cm», in Word).

Per i corsivi occorre servirsi dell'apposita opzione offerta da tutti i *wordprocessor*, evitando la sottolineatura.

Si raccomanda anche il rispetto delle seguenti convenzioni: p. e pp. (non pag. o pagg.); seg. e segg. (e non s. e ss.); cap. e capp.; cit.; cfr., vol. e voll.; n. e nn.; [N.d.A.] e [N.d.T.]. Cit. andrà in tondo, mentre *et. al.*, *ibidem*, *passim*, *supra* e *infra* in corsivo.

Le virgolette da utilizzare sono quelle basse a sergente «.....».

Nell'uso dei trattini occorre distinguere tra quelli di media lunghezza, che assumono il significato di una parentesi (es.: aspetto – si dirà – non nuovo) e quelli che si usano come *trait d'union*, che sono brevi (es.: in-sé, 1970-1972, ruolo-chiave).

Citazioni

Di ogni citazione da opere di cui esiste una traduzione italiana va rintracciata e riportata la traduzione esistente. Qualora lo si ritenga necessario – soprattutto per i classici – è opportuno aggiungere dopo il titolo, tra parentesi, la prima edizione dell'opera. Es.: J. Dewey, *Democrazia e educazione* (1916), trad. it., Firenze, La Nuova Italia, 1949.

Le citazioni vanno indicate tra virgolette basse a sergente «.....». Le citazio-

ni presenti all'interno della citazione vanno indicate con virgolette in apice singolo: «.....'.....'.....». Le omissioni all'interno delle citazioni vanno indicate con tre punti tra parentesi quadre [...].

Note

Le note – che devono sempre essere create con il comando corrispondente (es.: «Inserisci note», in Word) – vanno numerate progressivamente dall'inizio alla fine del testo.

Per le citazioni si prega di seguire le seguenti indicazioni:

a) *Opere citate per la prima volta:*

Es.: F. Cambi, *Storia della pedagogia*, Roma-Bari, Laterza, 2001⁸ (dove l'esponente indica il numero dell'edizione), p. 249 (oppure pp. 185-186).

b) *Opere già citate in precedenza:*

Es.: C. Betti, *L'Opera Nazionale Balilla e l'educazione fascista*, cit.

Si usa *Idem* (Id.) quando, in una stessa nota, si citano più testi dello stesso autore. Es.: L. Trisciuzzi, *Il mito dell'infanzia dall'immaginario collettivo all'immagine scientifica. Analisi critica della psicologia dell'educazione contemporanea*, Napoli, Liguori, 1990 e Id., *Elogio dell'educazione*, Pisa, ETS, 1995.

Si usa *ibidem* per indicare la stessa opera, citata nella nota immediatamente precedente, anche se non alle stesse pagine, purché nelle due note in questione venga indicata una sola opera e non vi sia possibilità di confusione. Es.: G. Federici Vescovini, «*Arti*» e *filosofia nel secolo XIV. Studi sulla tradizione aristotelica e i «moderni»*, cit., p. 223. *Ibidem*, p. 207.

c) *Saggi pubblicati in curatele:*

Es.: S. Olivieri, *Storia della pedagogia*, in F. Cambi, P. Orefice, D. Ragazzini (a cura di), *I saperi dell'educazione. Aree di ricerca e insegnamento universitario*, Firenze, La Nuova Italia, p. 156 (oppure pp. 149-189).

d) *Saggi pubblicati in riviste:*

Es.: E. Catarsi, *Riforma dell'università e professioni socio-educative*, in «*Studi sulla formazione*», 2, 2000.

e) *Indirizzi Internet:*

Gli indirizzi Internet vanno citati indicando il riferimento per esteso con la data dell'ultima consultazione effettuata (es.: <http://www.liberliber.it/biblioteca/riviste/studistorici/index.html>, ultima consultazione 10 gennaio 2000). Se possibile indicare anche l'autore, il titolo della pagina e la data di creazione.

Recensioni

L'autore delle recensioni va collocato – in corsivo – alla fine del contributo. Il testo recensito va posto in testa alla recensione, con l'indicazione dell'autore, del titolo dell'opera, del luogo di edizione, della casa editrice e dell'anno di pubblicazione.

Le eventuali citazioni presenti nelle recensioni vanno incorporate nel testo tra parentesi tonde, *evitando l'uso delle note*; lo stesso vale per gli eventuali riferimenti bibliografici, dopo il titolo, tra parentesi, la prima edizione dell'opera. Es.: J. Dewey, *Democrazia e educazione* (1916), trad. it., Firenze. La Nuova Italia, 1949.