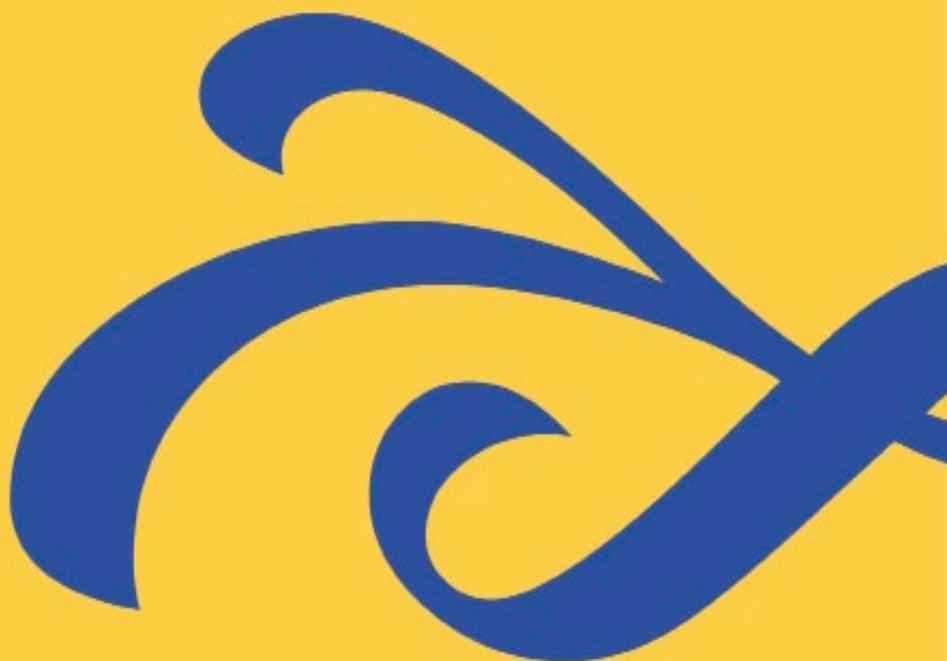


Numero 2, 2024

F Studi *sulla*
FORMAZIONE

Open Journal of Education



Studi sulla formazione

Open Journal of Education

ANNO XXVII, 2-2024

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 de L'Aquila), Monica Ferrari (Università di Pavia), Maurizio Fabbri (Università di Bologna), Massimiliano Fiorucci (Università di Roma 3), Mario Gennari (Università di Genova), Marco Giosi (Università di Roma 3), Teresa González Aja (Università di Madrid), Sofia Gavriilidis (Aristotle University of Thessaloniki), Budd Hall (University of Victoria), Iryna Kojut (University of Poltava), Elena Madrussan (Università di Torino), Anna Lazzarini (Università di Bergamo), Pierluigi Malavasi (Università di Milano), Emiliana Mannese (Università di Salerno), Paolo Mottana (Università di Milano Bicocca), Mutombo Mpanya (University of California), Fritz Osterwalder (Università di Berna), Dominique Ottavi (Université de Caen), Tiziana Pironi (Università di Bologna), Agostino Portera (Università di Verona), Maria Grazia Riva (Università di Milano Bicocca), Rosalía Romero Tena (Universidad de Sevilla), Milena Santerini (Università di Milano), Otto J. Schantz (University of Koblenz-Landau), Giancarla Sola (Università di Genova); Giuseppe Spadafora (Università della Calabria), Flavia Stara (Università di Macerata), Maura Striano (Università di Napoli), Maria Sebastiana Tomarchio (Università di Catania).

MANAGING EDITORS

Rossella Certini, Cosimo Di Bari, Daniela Sarsini

COMITATO DI REDAZIONE

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

DIRETTORE RESPONSABILE

Cosimo Di Bari

COMITATO ONORARIO

Luigi Ambrosoli †, Flavia Bacchetti (Università di Firenze), Gaetano Bonetta (Università di Chieti), Lamberto Borghi †, Egle Becchi †, Gaetano Bonetta (Università di Chieti), Enzo Catarsi †, Giacomo Cives †, Enza Colicchi †, Giacomo Cives †, Mariagrazia Contini (Università di Bologna), Michele Corsi (Università di Macerata), Duccio Demetrio (Università di Milano), Liliana Dozza (Università di Bolzano), Rita Fadda (Università di Cagliari), Remo 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 © 2024 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
ARTICOLI	
NATASCIA BOBBO, <i>Honouring stories of the losers: using cinema to show students the dark side of neoliberalism</i>	7
MARIO CALIGIURI, <i>Intelligenza Artificiale: con il Medioevo nel cuore</i>	17
DAVIDE CAPPERUCCI, <i>Promuovere lo sviluppo professionale degli insegnanti attraverso il mentoring</i>	37
ROSSELLA CERTINI, <i>Autobiografie di infanzia. I volti in penombra custoditi dal Museo dell'Istituto degli Innocenti di Firenze</i>	59
DAVIDE CINO, <i>"You'll learn to be the best dad ever!" A parenting app as a digital "more-knowledgeable-other" at the transition to fatherhood</i>	69
ANTONELLA COPPI, <i>La formazione insegnanti oggi in prospettiva lifelong. Riflessioni e proposte per una scuola co-costruita e partecipata</i>	87
GIOVANNA FARINELLI, <i>Frequentare l'Università, tra dovere e diritto allo studio</i>	97
TOMMASO FRATINI, <i>Nuove considerazioni sul disagio scolastico degli allievi</i>	97
ANGELO GAUDIO, <i>Le radici livornesi ebraiche di Lamberto Borghi</i>	115
SILVIA GUETTA, <i>Raccomandazione UNESCO 2023. Un Approccio transdisciplinare all'Educazione alla Pace che coinvolge anche i giovani</i>	119
GABRIELE LUGARO, JACOPO FERRO, COSIMO DI BARI, <i>Digital media consumption from childhood to pre-adolescence: the research-action "One Bit at a Time" in Italy for Digital Education among children/teachers and families</i>	131
MARIA RITA MANCIANELLO, FRANCESCO LAVANGA, <i>La dimensione formativa dell'interazione con le chatbot AI. Per una pedagogia dialogica digitale</i>	147
SILVIA PACELLI, <i>Sguardi narrativi e prospettive sulla disabilità nella letteratura per l'infanzia oggi</i>	161
IRENE PAPA, <i>Caring for Intersubjective Relationships. A Phenomenological-Existential Approach in Heterogeneous School Contexts</i>	173
ANDREA SPANO, <i>I principi del pragmatismo pedagogico di Tsunesaburo Makiguchi</i>	185
LETTERIO TODARO, <i>Educazione e profezia: il rimbalzo della Pedagogia degli Oppressi dentro i canali del dissenso cattolico nell'Italia degli anni Settanta</i>	193
ROBERTO TRAVAGLINI, <i>L'attivo bisogno di apprendere</i>	215

GIOVANBATTISTA TREBISACCE, *L'Università della Calabria e le nuove sfide della contemporaneità* 229

MARGINALIA E RICORDI

FRANCO CAMBI, *Notarella sullo "spirito del 1945"... da riattivare!* 237

FRANCO CAMBI, *La creatività nella formazione attuale* 241

FRANCO CAMBI, *Coltivare e sviluppare il "fattore umano"... in positivo: tre noterelle* 243

FRANCO CAMBI, *Tre riflessioni per una formazione etico-civile-democratica a scuola, oggi* 245

RECENSIONI 249

NORME REDAZIONALI PER I COLLABORATORI DELLA RIVISTA 259

Editoriale

Il presente numero della rivista esce al termine del 2024, anch'esso anno di eventi tragici e di forti rischi immanenti alla nostra civiltà umana, tra cui ricordiamo: le guerre in atto su più fronti, le migrazioni di popoli non tutelate e quindi a rischio di violenze e di morte, il declino della democrazia in molte parti del mondo, il deteriorarsi dei rapporti tra i generi, le etnie e le culture, la vittoria e del Mercato e delle Tecnologie anche nella stessa pedagogia, etc.: tutti eventi che reclamano e in modo organico un intervento e riflessivo e operativo da parte della pedagogia stessa come "sapere dell'uomo e per l'uomo" che lo deve accompagnare con forza e chiarezza costanti nel suo sviluppo storico. Garantendo così sempre più una visione di *anthropos* e *sapiens* articolata e matura e ben necessaria per la specie *Homo* nel tempo attuale e futuro. E pertanto da diffondere e rendere sempre più planetaria alla luce di una pedagogia critica e impegnata a riconoscere e sviluppare nella Formazione tale categoria- guida del XXI secolo. Un compito che la rivista terrà presente, senza dimenticare le varie emergenze educative che si impongono come problemi e via via da affrontare (come la qualità della formazione e della scuola e della sua cultura e del modello democratico di vita che lì si deve far apprendere, etc.) tenendo ben fermo e come sempre più centrale nel suo lavoro futuro quel compito dello sviluppo più pienamente umano di tutti e di ciascuno. Un fine altissimo e difficile e che proprio per questo deve esser tenuto come regolatore del pensare/agire educativo. Oggi, domani e sempre!

In questo numero sono molti i problemi educativi che si vanno ad affrontare, anche settoriali e oggi incisivi, ma svolti con impegno e acribia dai vari autori, che così svolgono un ruolo di tutela rispetto a quell'educare che è sì sempre più urgente, ma da accompagnare con un punto di vista critico ed impegnativo insieme. E di ciò si ringraziano tutti gli autori. I temi affrontati sono molti e diversi ma che ben ci rimandano l'immagine stessa della pedagogia, come sapere riflessivo e critico e operativo secondo una ricca fenomenologia, capace di mettere al proprio centro la tutela dell'*Homo* come la cultura ce lo ha fin qui consegnato e da continuare a garantire proprio nel tempo avvenire. Tra i diversi contributi ricordiamo qui sia il giudizio formativo sul neoliberalismo attraverso il cinema, il ruolo ambiguo dell'intelligenza artificiale, il *mentoring* come via di promozione della professionalità docente, l'attenzione alle autobiografie d'infanzia e molti altri. Tutti specifici e interessanti e stimolanti. Come d'uso poi, anche nel numero attuale, vengono riprese le rubriche di Marginalia e Noterelle e di Recensioni, che ne arricchiscono il profilo dialettico e problematico, quale è stato coltivato con decisione nella rivista già dall'atto della sua nascita, ormai lontano ma sempre da coltivare.

E da qui guardiamo già ad un 2025 e oltre che ci troverà ancora e con impegno ad illuminare i vari problemi formativi, ora più complessi, ora più minuti, ma tutti urgenti e su cui riflettere secondo un'ottica fine e organica, diciamo così, di "filosofia dell'educazione". Che fa, appunto, coscienza critica e la pone a volano di una buona pedagogia anche operativa. Seguendo l'*identikit* originario della stessa rivista. E da mantenere al suo centro con costanza!

La Direzione

ARTICOLI

Honouring the stories of losers: using cinema to show students the dark side of neoliberalism

NATASCIA BOBBO

Associata di Pedagogia Generale e Sociale - Università di Padova

Corresponding author: natascia.bobbo@unipd.it

Abstract. Teaching work pedagogy should mean giving university students the competences to assess the quality of the choices already made in the training of young people for work, and to design and implement training paths that are more and more capable of contributing to the building of a democratic and equal society. This sentence has its roots in almost three theories: Van Manen's concept of pedagogy as a set of reflections to assess the quality of past educational experiences and to better plan new ones; Pratt's perspective of education as a form of social reform, and Adorno's concept of democracy as the only social project in which men and women can become human. The chosen of these theoretical perspectives are convenient to the critical pedagogy approach, which highlights the reflections of this contribution that aims to present a didactic experience in a university class of work pedagogy realised by the means of a film. "Daniel Black" by Ken Loach was chosen as the film best able to honour the losers of our neo-liberal society and, in the meantime, make students aware of their limits and strengths in conceiving the complexity of the market logic.

Keywords. Work pedagogy - critical pedagogy - cinema - neoliberalism - welfare privatization

1. Introduction

Teaching work pedagogy should mean giving university students the competences to assess the quality of the choices already made in the work training while designing and implementing new training paths able to the building a more equal work market¹. The

¹ This sentence has its roots in almost three theories: Van Manen's concept of pedagogy as a set of reflections to assess the quality of past educational experiences and to better plan new ones (see: Van Manen, M., *Pedagogical tact: Knowing what to do when you don't know what to do*. Routledge, New York-London), Pratt's perspective of education as a form of social reform (see: Pratt, D. D., & Collins, J. B., *The Teaching Perspectives Inventory (TPI)*. "Adult Education Research Conference", 2000. [https://newprairiepress.org/aerc/2000/papers/68test=">https://newprairiepress.org/aerc/2000/papers/68test=">theme.id eq '2020'](https://newprairiepress.org/aerc/2000/papers/68test=) (last access 02/08/2024), and Adorno's concept of democracy as the only social project in which men and women can become human (see (see Adorno, T., *La crisi dell'individuo*, Diabasis, Parma, 2010).

neo-liberal concept of the economy and the market, which has spread throughout the world since the end of Fordism, which can be dated back to the 1970s, has been characterised by the constant innovation, from a scientific and technological point of view, of the means of production in order to produce more and more personalised goods, which can gain an added value thanks to the cultural background of the new educated consumers. This new form of production has two different consequences: firstly, an increasing economic polarisation between multi-skilled and unskilled workers and, together, a decline in national or industrial collective bargaining. In a world in which labour flexibility has been presented as the natural way for industries to compensate for the fluctuations of the market², many workers are exposed to unemployment. However, if the most skilled workers can quickly find another job thanks to their educational qualifications, the unskilled workers with few qualifications on their back or the older workers are often unable to reintegrate themselves and are exposed to poverty because of the contemporary increasing privatisation of all the welfare services, from the health care services, to the social insurances. The logic of competition and the spread of individualism leave those who leave the market on the margin, while the others go on with their lives, trying not to see or remember what has happened to some of their peers³.

According to Baldacci, in the last thirty years the Italian school has changed its pedagogical formula in order to respond to political demands, becoming both a human capital factory (to provide future workers with the competences useful for the labour market) and a training ground of social competition⁴ (in a sort of reminiscence of the social Darwinism)⁵. As for the school, also for the university these considerations can be made⁶. Moreover, schools and universities themselves, now conceived as autonomous enterprises, compete within a training market⁷.

The critical approach to the pedagogy of work states that schools and universities shouldn't prepare workers capable of punctuality, adaptability and obedience to authority but persons by promoting the development of personal characters and dispositions, which in turn are the conditions for choosing a profession and maintaining professional motivation over time⁸. Moreover, training workers and training industrial leaders should not differ if the focus is to build persons and democratic citizens, as Gramsci stated⁹, because democracy is the condition of everything, including work and good market.

Italian university students, especially those from the rich north of Italy, often don't acquire in their previous studies the means to understand the complexity of our society:

² S. Clarke, *New utopias for old: Fordist dreams and post-Fordist fantasies*, in "Capital & Class", 199014(3), 131-155.

³ J. B. Mijs Jonathan, *The unfulfillable promise of meritocracy: Three lessons and their implications for justice in education*, in "Social Justice Research", 2016, 29, pp.14-34.

⁴ M. Baldacci, *La scuola al bivio. Mercato o democrazia? Vol. 1.*, FrancoAngeli, Milano, 2019, p. 155.

⁵ L. A. Rudman, L. H. Saud, *Justifying social inequalities: The role of social Darwinism*, in "Personality and Social Psychology Bulletin", 2020, 46 (7), pp. 1139-1155.

⁶ Bobbo, N., *Between Academia and Work, the Chance of a new project for a human society*, in *Proceeding Acts of the "Learning, Life, Work - San Francisco Conference*, San Francisco, June, 10-12 2024, in press..

⁷ M. Baldacci, *La scuola al bivio*, cit., p. 155.

⁸ H. Giroux, *Preface*, in I. R. Simon, D. Dippo, A. Schenke (eds.), *Learning work: A critical pedagogy of work education*, in "The Ontario Institute for Studies in Education", Toronto, 1991.

⁹ A. Gramsci, F. Rosengarten, *Letters from prison*, (Vol. 2), Columbia University Press, New York, 1994, pp. 162-182.

for this reason it can happen to hear someone of them talking about the excellence of Made in Italy (ignoring that most of the fashion production is delocalised in the East and Far East of the world), as well as thinking that the flexibility of the labour contracts could be an opportunity for the growth of young people. Coming from a rich or middle-class background, they often don't know what poverty is. Born in Italy, where a public health system is still available to all, they don't know what it means not to have access to health care. Living in safe houses, they don't know what it means to live on the street. Buying anything online and searching for the lower price, they fall in the trap of the "terrific deal"¹⁰ not understanding that the best price for them means an exploitation of someone else. For these reasons, it can be no easy to let them understand the real consequences of an economic system that can butcher the lives of those who fail to stay afloat in this arena of competition. Nevertheless, having to teach pedagogy of work in a bachelor's degree course of future work trainers, it seemed to be necessary to give students the chance to understand the dark side of the neoliberal economy and to learn to honour the stories of who in this system lose. To do that, a vicarious experience, through cinema, was used.

2. Cinema and pedagogy

The link between pedagogy and cinema is very old, but still very strong. Films, series and short videos are often used by teachers to help students gain knowledge that cannot be gained in any other way: subjects such as affective relationships, but also complex biochemical dynamics, are well suited to being understood through video exemplifications. Frequently used even in medical education, film and video are also useful to let students learn about the human body functions, as well as the better attitude to have with patients. Besides the simple means of learning contents or habits, film and video can give students also the opportunity to live a vicarious experience¹¹. A vicarious experience, according to Bandura¹², allows people to learn about the world, and above all about themselves, by seeing another person facing a problem or a challenging situation: the act of observing the vicissitudes of others becomes for everyone an indirect way of understanding what they might do in the same situation as the other person is in. So, beyond hard skills, video can become the tool by which students learn something about the complexity of the world and, at the same time, of their inner world, the meaning of life and the human condition. Human experience is a form of narrative and human agency is teleological, not casual, for these reasons we can find ourselves in the narrations produced by others who dare to propose their own vision of reality¹³. Moreover,

¹⁰ W. M. Sullivan, *Vocation: where liberal and professional educations meet*, in "Paper at the fourth annual conversation on the liberal arts", (2004), last accessed July 22, 2024. https://scholar.archive.org/work/fabhp-k7g5jh3fnjs6s5kvpzale/access/wayback/http://www.westmont.edu:80/institute/conversations/2004_program/pdfs/Sullivan.pdf

¹¹ S. H. Abidi, S. Madhani, A. Pasha, S. Ali, *Use of cinematic films as a teaching/learning tool for adult education*, in "Canadian journal for the study of adult education", 2017, 29 (1), pp. 37-48.

¹² A. Bandura, N. E. Adam N. E., J. Beyer, *Cognitive processes mediating behavioural change*, in "Journal of personality and social psychology", 1977, 35(3), p. 125.

¹³ D. Carr., *Moral education at the movies: on the cinematic treatment of morally significant story and narrative*, in "Journal of Moral Education", 2006, 35(3), pp. 319-333.

cinema is a metaphor of our life, with all its contradictions¹⁴, and young people can see what is happening in other countries, or has happened in other times in the past, or even what might happen in the future¹⁵: film, often, represents a time-space of possibilities, of fantasy as well as of provocation about the way we live our life¹⁶.

Young people who too often think that cinema is just a way of entertaining and distracting them from the unpleasant things in life¹⁷, but who see video communication as a privileged way of communicating¹⁸, can have a very dissonant experience when they see a film that does not entertain them, but rather makes them think about the injustice of our society. This kind of experience, being the perception of images an active process and being cinema a very complex experience from a sensorial perspective, stimulates connection of the rational and emotional channels¹⁹. The vision of a dramatic film can force one's emotions while living a vicarious experience by trying to understand what would happen to the spectator if he/she were to experience the same events as the protagonist²⁰. The logical rationality is maximising with the affective elements, triggering an empathic connection that the observer can't avoid²¹. But when the vicarious experience is too difficult for the viewer, and the tragic events the protagonist is facing are too harsh, the viewer must accept the silence and try to explore the unspeakable²².

So, some films are able not only to let people to explore their inner world, but also the human condition itself. They can make explicit some cultural structures and symbolic meanings that are always latent in our hurried existences, raising in this way some questions of sense about life²³. According to Baranova and Duoblienè, "The inscription of one's own life story in a mimetic plot – for example, provided by a film – leads to the question of what the place of identity is: bound to a solid origin or challenged by the fluidity of an increasingly absence. This question requires mimetic imagination that leads to a catharsis"²⁴. Catharsis is the name given by the ancient Greeks to a rite of purification, but in recent psychology it can mean the cleansing of the soul from the anguish

¹⁴ C. Schumann, T. Strand, *Cinema, Philosophy and Education*, in "Studies in Philosophy and Education", 2021, 40(5), pp. 453-459.

¹⁵ A. Poli, *Cinema and digital technology as resources of teaching and learning*. in "ECQI 2018 Proceedings. Nomadic Inquiry", NQRL, 2018, pp. 311-317.

¹⁶ A. Agosti, *I cinema per la formazione dell'operatore socio-educativo*, in P. Malavasi, S. Polenghi, P. C. (eds.), *Cinema, pratiche formative, educazione*, Vita e Pensiero, Milano, 2005, p. 132.

¹⁷ M. T. Soto-Sanfiel, I. Villegas-Simón, A. Angulo-Brunet, *Youngsters and cinema in the European Union: A cross-cultural study on their conceptions and knowledge about cinema*, in "International Communication Gazette", 2018, 80(8), pp. 714-745.

¹⁸ P. G. Blasco, G. Moreto, M. G. Blasco, M. R. Levites, M. A. Janaudis, *Education through Movies: Improving teaching skills and fostering reflection among students and teachers*, in "Journal for Learning through the Arts", 2015, 11(1).

¹⁹ M. Knight, M. Mather, *Reconciling findings of emotion-induced memory enhancement and impairment of preceding items*, in "Emotion", 2009, 9(6), p. 763.

²⁰ A. Khusumadewi, Y. T. Juliantika, *The effectiveness of cinema therapy to improve student empathy*, in "2nd International Conference on Education Innovation" (ICEI 2018), Atlantis Press, 2018, pp. 566-569.

²¹ C. B. Jara, *Cinema and Education: a history of the discourses in favor of cinematography in schools*, in "Educação & Realidade", 2023, 48, e121475.

²² J. Baranova, L. Duoblienè, *Multimodal Education: Philosophy and Practice*, in "Council for Research in Values and Philosophy", 2021.

²³ P. Malavasi, S. Polenghi, P. C. Rivoltella, *Introduzione*, in P. Malavasi, S. Polenghi, P. C. Rivoltella, (eds), *Cinema, pratiche formative, educazione*, Vita e Pensiero, Milano, 2005, p. 13.

²⁴ J. Baranova, L. Duoblienè, (2021) *Multimodal Education: Philosophy and Practice*, cit.

caused by the vacuum of our lives. So, some films can give young people the opportunity to read the text (the plot of the film) and to read the context (the social environment in which the film is set), while trying to understand their identity and their role in all this. In this way, young people can reach a better awareness of the complexity of human life and at the same time trying to build their intentionality in that complexity²⁵.

Nevertheless, the students need to be guided by the teachers, because the rapid flow of film sequences, which stimulate many emotions, exposes them to an irrational flow²⁶. For this reason, the teacher must plan the cinema experience carefully and provide some tools to help students at the end of the projection to reflect on what they have seen²⁷. Illustrating, reviewing and orienting the attention of students on the film fragments or scenes that are very meaningful, is another way to help students to capture the deep sense of the film²⁸.

Cinema is an art, a vibrant art according to Baranova and Duobliene²⁹, that are able to affect people personally, letting them understand the caducity and vulnerability of human conditions, as well as its strongness and ability in facing the injustice of our world, becoming in this way a tool to teach active citizenship³⁰. So, according to Stocchetti³¹, film can become an educational opportunity if it is seen together with others (and not alone in a sofa of our house), and if at the end of projection people can discuss about what they have seen, interpreting and sharing the different meaning each of them have perceive or understand, with a critical attitude which let people became active citizens and not passive viewers.

3. The didactic experience at the course of Pedagogy of Work: the story of Daniel Black

According to Bourdieu and Grass, “the power of the dominant order is not only economic, but also intellectual, and lies in the realm of beliefs”³². If the two authors are right, it is through changing beliefs that real change in our social inequalities can be achieved. In order to make the students of a course in pedagogy of work understand the complexity of the neoliberal market and the consequences lived by those who are exploited and excluded (even just because they fall ill or have not correctly followed all the rules of the social system), a film seemed the best way to catch their attention and to penetrate their common-sense security, that is Ken Loach’s “Daniel Black”, Palme d’Or at the Cannes Film Festival in 2016.

²⁵ P. Malavasi, *Interpretare il testo filmico tra fascinazione e riflessione pedagogica*, in P. Malavasi, S. Polenghi, P. C. Rivoltella, (eds), *Cinema, pratiche formative, educazione*, Vita e Pensiero, Milano, 2005, p. 60; J. Baranova, L. Duobliene, *Multimodal Education: Philosophy and Practice*, cit.; M. L. Powell, R. A. Newgent, S. M. Lee, *Group cinematherapy: Using metaphor to enhance adolescent self-esteem*, in “The arts in psychotherapy”, 2006, 33(3), pp. 247-253.

²⁶ P. Malavasi, *Interpretare il testo filmico tra fascinazione e riflessione pedagogica*, (cit.), p. 57.

²⁷ *Ibidem*, p. 59.

²⁸ C. B. Jara, *Cinema and Education: a history of the discourses in favor of cinematography in schools*, cit.

²⁹ J. Baranova, L. Duobliene, *Multimodal Education: Philosophy and Practice*, cit.

³⁰ P. Malavasi, S. Polenghi, P. C. Rivoltella, *Introduzione*, cit., p. 13.

³¹ M. Stocchetti, *Critical Pedagogies & Film Education*, in “Neoliberal Times: Notes for Educators who Haven’t Given Up” in “Critical Pedagogies in Neoliberal Times/Cinema Journal Teaching Dossier”, 2015, 3(2).

³² G. Grass, P. Bourdieu, *The Progressive Restoration*, in “New Left Review”, 2002, 14, p. 63.

Daniel Black is a widowed 59-year-old carpenter who has suffered a heart attack. While waiting for his doctors' permission to return to work, he tries to claim unemployment or assistance benefit, but the complexities of a privatised social security system, where all paperwork must be done digitally, leave him without an income. It is only during one of his futile visits to the insurance office that he meets Katie and her two sons: Daisy (7) and Dylan (5). Katie is trying to claim unemployment benefit because she has been forced to leave London for the smaller town where Daniel lives. Katie left high school after becoming mother at a very young age. Now she is lonely with two children, no job and little chance of being employed anywhere without any qualifications. At the end of the film, while Katie finds only a way to feed her children (she prostitutes herself), Daniel dies of another heart attack few minutes before he has the chance to defend his rights in the Court of Appeal. The film shows the harshness of the situation of the main characters, describing very well the feeling of powerlessness lived by Daniel who can't have access to his rights, Katie's hunger as she fasts to give what little she has to her children and her suffering in choosing the only way was offered to her to take money, as well as the rigidity and indifference with which the insurance officials manage the relationship with those they seem to perceive as numbers in a paperwork, instead of persons.

The vision of the film was followed by a workshop in which the students worked in groups sharing the contents emerging from their work on the Mural platform. A number of schedules were drawn up before on a Mural dedicated page to guide the students' reflections and conclusions. Each schedule asked the students to reflect on three main themes: 1) aspects of professional interest as future employment officers and work trainers; 2) points of contact or distance between the content of the film and issues/theories covered in the course; 3) the take-away message of the film. For each topic, students were guided to make an initial brainstorming within the group, to extract some key points from the brainstorming and to make some inferences. At the end, the students were asked to write a conclusion of their logical path.

4. Results and discussion of the cinema didactic experience

For each topic, students write on Mural page their reflections, inferences and conclusions. The text material was collected and transcribed. The paper and pencil method was used to analyse the text in order to understand the content written by the participants in relation to three tasks given considering: a) the content of the students' reflections; b) the types of emotional reactions that the vision of this film evoked in them; c) the level at which they were able to manage and understand the complexity of the reality presented by the film.

The students' reflections focused on the need for a less rigid bureaucratic approach to vulnerable situations as those which happened to Daniel or Katie, and some support for older workers who are unable to manage digital services and devices; at the same time, they hypothesized that insurance offices need to be better trained to deal with people, not numbers. They highlighted the harshness of officials, which they attributed to a lack of empathy. This issue, that they underlined while reflecting on the professional points of interest, returns also when they have to deal with the points of contact between the film and the didactic course, thanks to some lectures about the emotional work that

were presented³³. They also stressed the incoherence of a democratic state that allows people like Daniel or Katie to be rejected by the insurance system that the state itself delegates and pays for, recalling the words of Martha Nussbaum³⁴ and our Constitutional chart, others topic of the course.

The emotions evoked by the film and written by the students on the Mural, range from disappointment to fear, from anger to sadness. The students' expressions and their silence at the end of the film vision give to teacher a clear idea of the disorientation and the sense of uncertainty they were experiencing at that moment. They make silence because they were trying to find some words that could explain to them before than another, what they were perceiving³⁵. Besides, it was as if they had seen something they didn't know or couldn't imagine could exist³⁶. The vicarious experience they were exposed to was almost shocking to them: hunger, poverty, prostitution as a way of feeding one's children were issues they hadn't thought of in their daily lives and which the film made very real through the talent of the actors and the masterful direction of Ken Loach. But, contrary to what underlined Agosti³⁷, the provocation inscribed in the movie succeed only to make them angry or sad: they couldn't think about what they could have done if they were Daniel or Katie, because they were overwhelmed by negative emotions.

Moreover, contrary to what was suggested by Jara³⁸, the depth of emotion that the film evoked made students unable to go beyond a descriptive analysis of what they had seen and to grasp its complexity. Only one group managed to write that the film made it clear that there is no single solution to some complicated problems. What the students failed to grasp was that the rigidity of the insurance officers was not just due to a lack of empathy in their characters, but to a more real need to process as much paperwork as possible in as little time as possible, because in a privatised welfare system, any paperwork is money. So, it was necessary for the teacher to make them understand that what they had experienced as unpleasant characteristics of a person was instead the true reality of workers who had to deal with a system that had caught up with them and often threatened to crush them too. The real question they should have asked to themselves was not why those employees were so badly trained to manage people, but why those employees had agreed to work in that service, because even if they had been replaced by someone else, he or she would probably have behaved in the same way, with the rules of engagement of that privatised service unaffected. The logic of keeping one's job, even if it means compromising one's principles, has perhaps not yet shaken the naive enthusiasm of these young people, unlike that of many adults³⁹.

³³ As Giroux stated: "film offers students an opportunity to connect the theoretical discourses we engage in classes to a range of social issues represented through the lens of Cinema", H. A. Giroux, *Breaking into the movies: Pedagogy and the politics of film*, in "JAC", 2001, pp. 583-598. Regarding the Emotional labour see: A. R. Hochschild, *The managed heart: Commercialization of human feeling*, University of California Press, 2019.

³⁴ M. C. Nussbaum, *Creating capabilities: The human development approach*, Harvard University Press, 2011.

³⁵ J. Baranova, L. Duoblienè, *Multimodal Education: Philosophy and Practice*, cit.

³⁶ A. Poli, *Cinema and digital technology as resources of teaching and learning*, cit.

³⁷ A. Agosti, *I cinema per la formazione dell'operatore socio-educativo*, cit., p.136.

³⁸ C. B. Jara, *Cinema and Education: a history of the discourses in favor of cinematography in schools*, cit.

³⁹ Al. Gini, *Work, identity and self: How we are formed by the work we do*, in "Journal of business ethics", 1998, 17(7), pp. 707-714.

Another sign of their inability to make complex and daring, i.e. critical, common-sense challenging reflections, is related to their certainty about the fact that Katie, who was discovered by Daniel while she was prostituting herself and pitied by him, has given up this work. However, no scene in the film or any of the characters' words gave any idea of what Katie really decided to do, whether or not to continue prostituting herself. But the students were sure that the pity Daniel showed her was enough to make her change her mind. This is perhaps a sign of their lack of deductive reasoning, which is probably limited by common sense, which sees prostitution as a crime, a fault or a guilt to be ashamed of, not a way of surviving.

Another provocation that the film gave them was the fact that the State sometimes seemed to be, or become, an accomplice of the logic of the market, which was unacceptable to the boys and girls. Nevertheless, they understood that what they had seen happen in England could one day happen in Italy, and this, besides becoming a source of disorientation and anxiety for them, made them think about the fact that a better investment in training for work could change things. At the end of their conclusions, the students seemed to ask themselves if this was the world they wanted for their future, and since the answer was no, they tried to propose some strategies to change it. Perhaps this is the message they take away from the film, the will to do something, as the protagonists of tomorrow's work training, so that at least the most unfortunate people they will encounter will be treated humanely. Certainly, this was the first, albeit week-long, sign of their emerging critical attitude, since they weren't resigned to the status quo; moreover, as some authors have noted⁴⁰, it could be the sign of a growing sense of citizenship, since they were trying to understand how they could contribute in all this complexity, conceiving new ideas for their growth⁴¹.

5. Conclusions

The film succeeded in touching certain emotional chords that a lecture can never touch, and in confronting the students with the reality of the facts, forced them to look beyond their own backyard. This journey was for them very difficult, because of the unknown it made knowable and the unspeakable it made evident. So, they found difficult to comprehend such an intricate complexity: while they could easily empathise with the protagonists, they were very quick to judge the rigidity of the staff, without asking themselves which is the reason for this rigidity. What they did not seem to understand was that both the protagonists and the agents were victims of a system that crushes those who do not play by the rules of a business that must constantly make money. Their proposals to be future better officers in the employment services demonstrated their critical attitude towards the status quo, but it is not easy to understand if their enthusiastic will can be enough to let Daniel and Katie, or who for them, not be managed as a number of a paperwork.

⁴⁰ Malavasi P., *Interpretare il testo filmico*, cit., p. 60.

⁴¹ M. L. Powell, R. A. Newgent, S. M. Lee, *Group cinematherapy: Using metaphor to enhance adolescent self-esteem*, cit.

Educational experiences such as the one presented can be a means of stimulating in students a greater awareness of the complexity of reality, but, as many already cited authors pointed out⁴², they need to be accompanied and guided by a teacher who can help them to be something more than observers of our world of inequalities, in order to search for new opportunities for themselves and for the others who have less opportunities behind them. Only in this way, these future employment officers, these human resource managers, will really be able to be, as Giroux says⁴³, critical and transformative agents in a society which, according to Gini⁴⁴, still sees work and business only as a way of making money and not of building people.

References

- Abidi S. H., Madhani S., Pasha A., Ali S., *Use of cinematic films as a teaching/learning tool for adult education*, in “Canadian journal for the study of adult education”, 2017, 29¹, pp. 37-48.
- Agosti A., *I cinema per la formazione dell'operatore socio-educativo*, in P. Malavasi S. Polenghi, P. C. Rivoltella, (eds.), *Cinema, pratiche formative, educazione*, Vita e Pensiero, Milano, 2005.
- Baldacci M., *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, Vol. 1, Franco Angeli, Milano, 2019.
- Bandura A., Adams N. E., Beyer J., *Cognitive processes mediating behavioural change*, in “Journal of personality and social psychology”, 1977, 35³, p. 125.
- Baranova J., Duoblienè L., *Multimodal Education: Philosophy and Practice*, in “Council for Research in Values and Philosophy”, 2021.
- Blasco P. G., Moreto G., Blasco M. G., Levites M. R., Janaudis, M. A., *Education through Movies: Improving teaching skills and fostering reflection among students and teachers*, in “Journal for Learning through the Arts”, 2015, 11¹.
- Bobbo N., *Between Academia and Work, the Chance of a new project for a human society*, in *Proceeding Acts of the “Learning, Life, Work - San Francisco Conference*, San Francisco, June, 10-12 2024, in press.
- Carr D., *Moral education at the movies: on the cinematic treatment of morally significant story and narrative*, in “Journal of Moral Education”, 2006, 35³, pp. 319-333.
- Clarke S., *New utopias for old: Fordist dreams and post-Fordist fantasies*, in “Capital & Class”, 1990¹⁴³, 131-155.
- Gini Al., *Work, identity and self: How we are formed by the work we do*, in “Journal of business ethics”, 1998, 17⁷, pp. 707-714.
- Giroux H. A., *Preface*, in Simon R. I., Dippo D., Schenke A., eds., *Learning work: A critical pedagogy of work education*, The Ontario Institute for Studies in Education, Toronto, 1991.
- Giroux H. A., *Breaking into the movies: Pedagogy and the politics of film*, in “JAC”, 2001, pp. 583-598.
- Giroux, H. A., *On Critical Pedagogy*, Bloomsbury USA Academy, London, 2020.

⁴² See the cited papers by the authors Malavasi, Jara, Agosti, Stocchetti, etc.

⁴³ H. A. Giroux, *On Critical Pedagogy*, Bloomsbury USA Academy, London, 2020.

⁴⁴ Al. Gini, *Work, identity and self: How we are formed by the work we do*, cit.

- Gramsci A., Rosengarten F., *Letters from prison*, Vol. 2, Columbia University Press, New York, 1994, pp. 162-182.
- Grass G., Bourdieu P., *The Progressive Restoration*, in "New Left Review", 14, 2002, p. 63.
- Hochschild A. R., *The managed heart: Commercialization of human feeling*, University of California Press, 2019.
- Jara C. B., *Cinema and Education: a history of the discourses in favor of cinematography in schools*, in "Educação & Realidade", 48, 2023, e121475.
- Khusumadewi A., Juliantika Y. T., *The effectiveness of cinema therapy to improve student empathy*, in "2nd International Conference on Education Innovation (ICEI 2018)", Atlantis Press, 2018, pp. 566-569.
- Knight M., Mather M., *Reconciling findings of emotion-induced memory enhancement and impairment of preceding items*, in "Emotion", 2009, 9⁶, p. 763.
- Malavasi P., *Interpretare il testo filmico tra fascinazione e riflessione pedagogica*, in Malavasi P., Polenghi S., Rivoltella P. C., eds, *Cinema, pratiche formative, educazione, Vita e Pensiero*, Milano, 2005.
- Malavasi P., Polenghi S., Rivoltella P. C., *Introduzione*, in Malavasi P., Polenghi S., Rivoltella P. C., eds, *Cinema, pratiche formative, educazione, Vita e Pensiero*, Milano, 2005, p. 13.
- Mijs, Jonathan J. B., *The unfulfillable promise of meritocracy: Three lessons and their implications for justice in education*, in "Social Justice Research", 2016, 29, pp.14-34.
- Nussbaum, M. C., *Creating capabilities: The human development approach*, Harvard University Press, 2011.
- Poli A., *Cinema and digital technology as resources of teaching and learning*. in "ECQI 2018 Proceedings. Nomadic Inquiry", NQRL, 2018, pp. 311-317.
- Powell M. L., Newgent R. A., Lee, S. M., *Group cinematherapy: Using metaphor to enhance adolescent self-esteem*, in "The arts in psychotherapy", 2006, 33³, pp. 247-253.
- Pratt D. D., Collins, J. B., *The Teaching Perspectives Inventory (TPI)*, Adult Education Research Conference, 2000. [https://newprairiepress.org/aerc/2000/papers/68test=">https://newprairiepress.org/aerc/2000/papers/68test=">theme.id eq '2020'](https://newprairiepress.org/aerc/2000/papers/68test=), (last access 02/08/2024).
- Rudman L. A., Saud, L. H., *Justifying social inequalities: The role of social Darwinism*, in "Personality and Social Psychology Bulletin", 2020, 46⁷, pp. 1139-1155.
- Schumann C., Strand T., *Cinema, Philosophy and Education*, in "Studies in Philosophy and Education", 2021, 40⁵, pp. 453-459.
- Soto-Sanfiel M. T., Villegas-Simón I., Angulo-Brunet, A., *Youngsters and cinema in the European Union: A cross-cultural study on their conceptions and knowledge about cinema*, in "International Communication Gazette", 2018, 80⁸, pp. 714-745.
- Stocchetti M., *Critical Pedagogies & Film Education in Neoliberal Times: Notes for Educators who Haven't Given Up*, in "Critical Pedagogies in Neoliberal Times/Cinema Journal Teaching Dossier", 2015, 3(2).
- Sullivan W. M. *Vocation: where liberal and professional educations meet*, Paper at "The fourth annual conversation on the liberal arts", 2004, (last accessed July, 22, 2024), https://scholar.archive.org/work/fabhpk7g5jh3fnjs6s5kvpzale/access/wayback/http://www.westmont.edu:80/institute/conversations/2004_program/pdfs/Sullivan.pdf
- Van Manen M., *Pedagogical tact: Knowing what to do when you don't know what to do*, Routledge, New York-London, 2016.

Intelligenza Artificiale: con il Medioevo nel cuore

MARIO CALIGURI

Ordinario di Pedagogia Generale e Sociale – Università della Calabria

Corresponding Author: mario.caligiuri@unical.it

Abstract. The paper analyzes the evolution of universities in the age of artificial intelligence, highlighting the challenges and opportunities arising from rapid technological transformation. Through a journey that starts from the medieval roots of universities, it explores the interaction between human and artificial intelligence, the reshaping of traditional knowledge monopolies, and the emergence of new learning and teaching methods. The reflections emphasize the critical role of ethics, intelligence, and beauty in addressing global changes, underlining the importance of an integrated approach between technological innovation and human values. Finally, it focuses on the educational crisis and potential solutions to make universities a pillar in building a sustainable and inclusive future.

Keywords. Artificial Intelligence - Education - Pedagogy

1. Premesse

Erano trascorsi sedici anni dalla fine convenzionale del Medioevo, quando Giulio II della Rovere, un Papa “più avvezzo alla spada che all’aspersorio”, chiamò in Vaticano il giovanissimo Raffaello Sanzio per affidargli la realizzazione degli affreschi della sua biblioteca privata.

In quella che oggi chiamiamo la “Stanza della Segnatura”, Raffaello dipinse la *Scuola di Atene*, con al centro le figure di Platone e Aristotele per indicare la filosofia ideale e la filosofia sperimentale. Il significato dell’affresco è quello di affermare il dovere della conoscenza¹.

E a questo dovere rispondeva la nascita delle università, un’invenzione dell’Occidente, avvenuta nei secoli precedenti.

È una istituzione medioevale, nata con due modelli: quello *bolognese*, promosso dagli studenti, e quello *parigino* promosso dai maestri.

Le università nascono per progettare il futuro, oggi una necessità più impellente che mai, nell’era delle incertezze, il cui studio dovrebbe essere un sapere necessario².

La nostra società vive di progettazione di futuro e le istituzioni educative, dalla scuola all’università, hanno da sempre rappresentato un ponte, sia per capire come organizzare e fare progredire la società e sia come elevazione sociale, culturale e anche spirituale.

¹ G.W. Most, *Leggere Raffaello. La Scuola di Atene e il suo pre-testo*, Torino, Einaudi, 2001.

² R. Paura, *Occupare il futuro. Prevedere, anticipare e trasformare il mondo di domani*, Torino, Codice, 2022.

Il futuro delle università ha un cuore antico perché gli stati passano ma le università restano, essendo, dopo la Chiesa di Roma e l'Ordine di Malta da essa gemmato, le istituzioni più longeve nella storia degli uomini.

Le università sono sopravvissute perché necessarie per trasmettere il potere del sapere, che faceva progredire la società e formare buona parte delle classi dirigenti, che, nell'interpretazione di Norberto Bobbio, sono sempre state oligarchiche³.

In realtà, l'oggetto sociale dell'università è l'intelligenza che coglie l'essenza del problema culturale di oggi, da inserire in Occidente nell'ambito della ricerca dell'alleanza tra umanesimo laico e umanesimo cristiano⁴, rappresentato dallo scontro tra intelligenza umana e intelligenza artificiale.

2. Lo scontro delle intelligenze

Lo scontro delle intelligenze in atto sta comportando una metamorfosi del mondo⁵. Non siamo di fronte alla caduta dell'impero romano, alla scoperta dell'America, alla presa della Bastiglia ma a una modificazione ancora più profonda, paragonabile al passaggio dell'uomo di Neanderthal all'uomo Sapiens.

Stiamo vivendo in tre dimensioni fisica, digitale e ibridata tra uomo e macchina, destinata a essere prevalente in quanto considerata "inevitabile"⁶.

Eppure continuiamo a interpretare e a descrivere il mondo in maniera analogica. L'ultimo esempio in ordine di tempo è la regolamentazione dell'intelligenza artificiale da parte dell'Unione Europea, che tra le prime istituzioni al mondo ha provato responsabilmente a regolamentare il settore⁷.

Infatti, non abbiamo ancora coniato le parole, i concetti culturali, le categorie mentali, le teorie giuridiche, le visioni pedagogiche, continuando ad applicare modelli che fanno riferimento a un mondo in via di estinzione.

Di conseguenza, le organizzazioni sociali, gli Stati come pure le università e le istituzioni religiose, sono investite da trasformazioni inedite e sconvolgenti, rischiando di esserne travolte.

Lo scontro delle intelligenze in atto è assai diseguale, in quanto l'intelligenza umana si è perfezionata in migliaia di anni mentre quella artificiale si evolve in maniera rapidissima, incidendo sulle trasformazioni di quella umana.

Sull'intelligenza artificiale abbiamo un'idea assai imprecisa. Secondo il rapporto annuale dell'Eurispes del 2024, gli italiani che hanno una vaga idea o non sanno nulla dell'intelligenza artificiale sono attorno al 65%⁸. Ma quello che dovrebbe preoccupare è il restante 35%, poiché Stephen Hawking ritiene che il problema non è mai l'ignoranza ma l'illusione della conoscenza.

³ N. Bobbio, N. Matteucci, G. Pasquino (a cura di), *Dizionario di politica*, Torino, UTET, 1990, p. 293.

⁴ R. Righetto, *Umanesimo laico e cristiano: s'impone una nuova alleanza*, in "Vita e Pensiero", n. 4-2024.

⁵ U. Beck, *La metamorfosi del mondo*, Roma-Bari, Laterza, 2017.

⁶ K. Kelly, *L'inevitabile. Le tendenze tecnologiche che condizioneranno il nostro futuro*, Milano, Il Saggiatore, 2017.

⁷ Il riferimento è al *Regolamento del Parlamento Europeo e del Consiglio che stabilisce regole armonizzate sull'intelligenza artificiale*, approvato dal Parlamento Europeo il 13.3.2024.

⁸ EURISPES, 36° *Rapporto Italia, Documento di sintesi*, Eurispes, maggio 2024, p. 61.

Il tema dell'intelligenza artificiale è controverso e aperto. Controverso perché ci sono posizioni opposte tra chi ritiene che l'intelligenza artificiale non possa mai superare quella umana e chi invece sostiene l'esatto contrario. Di sicuro, quello che accadrà nell'immediato futuro non può saperlo nessuno.

Nell'ottobre del 2024 si è svolta a Bari, la manifestazione *Didacta*, una importante fiera sull'innovazione nell'educazione promossa dall'*Indire*. Ovviamente il tema dominante era rappresentato dall'intelligenza artificiale ed erano innumerevoli le proposte di sperimentazione. Dal mio punto di vista, in gran parte si tratta di tentativi che non hanno sperimentato gli impatti reali degli apprendimenti, ma è questa la strada da percorrere.

Bisogna tenere conto delle profonde modificazioni sociali come di quelle relative alle trasformazioni del funzionamento cerebrale degli esseri umani, che è difficile valutare nel lungo periodo ma che provocherà cambiamenti molto profondi.

Certamente, l'intelligenza artificiale migliora la vita delle persone. L'esempio più illuminante potrebbe essere quello della medicina. Secondo alcune ricerche, l'intelligenza artificiale riesce ad avere prestazioni migliori rispetto ai medici non specialisti⁹.

Inoltre, secondo statistiche americane del 2022, la prima causa di morte è rappresentata dalle malattie cardiovascolari, la seconda dai tumori e la terza dagli errori medici¹⁰.

In ogni caso, in larga misura il problema viene spesso mal posto. In realtà, la questione non è rappresentata dalla circostanza se l'intelligenza umana supererà l'intelligenza artificiale ma come noi possiamo utilizzare le sue straordinarie potenzialità.

Occorre però affrontare alcune questioni. Innanzitutto errato concentrarsi sul cervello, poiché come capacità computazionali l'intelligenza artificiale è superiore. Esiste lo *Human Brain Projects* che punta a replicare in maniera esatta il cervello umano in un computer. Gli scienziati che se ne stanno occupando ritengono che questo sia in gran parte possibile, in quanto dipende solo dal tempo e dagli investimenti economici¹¹.

Il secondo aspetto è stato ben individuato da Miguel Benasayag nel libro *Chat GPT non pensa (e il cervello neppure)*, mettendo in rilievo non tanto i limiti ben noti del ragionamento umano e l'inevitabile fallacia delle macchine, quanto la circostanza che l'essere umano pensa con tutto il corpo, condizione che l'intelligenza artificiale non potrà mai avere¹².

3. Le università nella metamorfosi del mondo

È importante porsi un problema di definizioni: cosa intendiamo per università del futuro? Quelle tradizionali, telematiche, nel metaverso, altro ancora?

In ogni caso proviamo a individuare alcune tendenze.

Oggi il sapere attraverso Internet è assolutamente distribuito, con il forte ridimen-

⁹ Tra i tanti, vedi A. J. Thirunavukarasu, et al: *Large language models approach expert-level clinical knowledge and reasoning in ophthalmology: A head-to-head cross-sectional study*, PLOS Digital Health, April 2024, <https://journals.plos.org/digitalhealth/article?id=10.1371/journal.pdig.0000341>

¹⁰ M. Makaray, M. Daniel, *Medical error - the third leading cause of death in the US*, in "bmj", 03 May 2016, <https://www.bmj.com/content/353/bmj.i2139>

¹¹ Y. N. Harari, *Sapiens. Da animali a dei*, Bompiani, Milano, 2016, p.

¹² M. Benasayag, *ChatGPT non pensa (e il cervello neppure)*, con A. Pennisi, Milano, Jaka Book, 2024.

sionamento dei tradizionali monopoli della conoscenza e dell'informazione, rappresentati dagli Stati, dalle Università e dalle Chiese.

Secondo me, l'intelligenza artificiale ha reso superata la teoria dello sviluppo di Joseph Schumpeter impostata sulla distruzione creatrice, in base alla quale ogni tecnologia eliminava posti di lavoro ma ne creava altri. Adesso è ancora così ma con dimensioni del tutto diverse rispetto al passato, nel senso che l'intelligenza artificiale rende inutile moltissimo lavoro umano e in cambio ne crea pochissimo.

Nell'immediato futuro, vivremo tutti nelle Smart City, le città intelligenti che organizzeranno i modi di vivere delle persone. Bisogna ricordare però che l'intelligenza di cui parliamo è quella artificiale, non quella umana.

Si è interrotto il rapporto diretto tra aumento dell'istruzione e crescita economica. Mentre questa relazione è ancora valida nei paesi sottosviluppati, in quelli caratterizzati dal capitalismo avanzato risulta meno efficace, come sembrerebbero dimostrare sia casi nazionali, come quello dell'Università della Calabria¹³, sia internazionali, come quello clamoroso della California dove pure insiste Silicon Valley che è il motore dell'innovazione mondiale¹⁴.

Negli ultimi anni si sono sviluppate le università telematiche che competono con quelle tradizionali. Secondo l'imprenditore Martin Ford, gli atenei a distanza saranno destinati a soppiantare in buona parte quelli tradizionali¹⁵. Finora però alcune previsioni allarmistiche in tal senso, come quelle di Bill Gates, si sono rivelate errate, ma non c'è dubbio che le tendenze prevalenti al momento vedono in tutto il mondo una rapida avanzata delle università telematiche.

Poniamo adesso il problema del rapporto tra intelligenza artificiale e università, che va inserito nell'ambito del contesto dello scontro in atto.

Tanto per cominciare, la definizione di Intelligenza artificiale nasce nelle università e viene definita da accademici.

Nel 1950 Alan Turing parla di *società calcolabile* e si pone il problema se le macchine possano pensare e nel 1956, in un incontro di studiosi nel New Hampshire, John McCarthy coniò la definizione di intelligenza artificiale.

Oggi, in tantissime università di tutto il mondo si studia in maniera serrata l'intelligenza artificiale. Lo stesso fanno soprattutto le aziende private dell'informatica, a cominciare da quelle americane e cinesi, che sviluppano l'intelligenza artificiale in maniera rapidissima, finalizzandola alle ricadute economiche.

Questo fenomeno si inserisce all'interno del trasferimento del potere dal pubblico al privato e dalla forza alla conoscenza, dinamiche anticipate da Alvin Toffler subito dopo la caduta del muro di Berlino¹⁶.

¹³ M. Caligiuri, *La responsabilità disattesa. L'Università della Calabria e la pedagogia: politiche educative e sottosviluppo nell'Occidente*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2023.

¹⁴ A. Kessler, *A California Attempt to Repair the Crumbling Pillar of U.S. Education*, in "Wall Street Journal", 28.11.2021. <https://www.wsj.com/articles/the-crumbling-pillar-of-education-california-dave-welch-vergara-school-choice-charter-11638115242> MANCA ULTIMA CONSULTAZIONE

¹⁵ M. Ford, *Il futuro senza lavoro. Accelerazione tecnologica e macchine intelligenti. Come prepararsi alla rivoluzione economica in arrivo*, Milano, Il Saggiatore, 2017, p. 151 e segg.

¹⁶ A. Toffler, *Powershift. La dinamica del potere. Conoscenza, ricchezza e violenza alle soglie del XXI secolo*, Milano, Sperling & Kupfer Editori, 1991.

4. Le università nel corpo a corpo con l'intelligenza artificiale

È curioso che l'uomo debba competere con qualcosa da lui creata. Sembra di richiamare la leggenda del Golem, costruito da Rabbi Law nella Praga della fine del Seicento oppure di assistere al film "2001 Odissea nello spazio", girato nel Sessantotto dal geniale Stanley Kubrick.

Non a caso, dopo la fine della Seconda guerra mondiale, Günther Anders definisce l'uomo *antiquato*, considerandolo non in grado di competere con la tecnica anche perché inconsapevole delle conseguenze delle proprie azioni, facendo riferimento alla Shoah e alle bombe nucleari di Hiroshima e Nagasaki¹⁷.

In attesa che il futuro si manifesti in tutte le sue potenzialità, conseguenze e velocità, cosa fare e pensare nell'immediato?

L'università del futuro sarà molto diversa da quella di oggi, ma noi semplicemente non ci stiamo ponendo il problema e continuiamo con le solite modalità come se quasi nulla stesse accadendo.

Se facciamo riferimento all'Italia, i saperi accademici sono confinati in 370 recinti disciplinari che, piuttosto di favorire la ricerca, sembrano orientati alle cooptazioni; la moltiplicazione dei corsi di laurea tende a formare professioni che in gran parte non ci saranno più nel prossimo futuro; il reclutamento numerico dei docenti non tiene affatto conto del decremento demografico dei prossimi anni.

A ciò si aggiunge una burocratizzazione diventata insostenibile. È da poco andato in pensione lo storico Alessandro Barbero a 65 anni, cinque anni prima dell'età massima consentita. Così ha argomentato la sua scelta: "Mi sono accorto che il lavoro di docente è diventato inutilmente più gravoso. La burocratizzazione del nostro mestiere, il tempo passato a svolgere attività che un amministrativo farebbe molto meglio, la pretesa di trasformare studiosi e ricercatori in capi ufficio ha reso stressante un lavoro bellissimo"¹⁸.

Altro aspetto da considerare, con grande attenzione, è quello del predominio degli interessi della sanità e quindi della Medicina, problema sociale che travalica di gran lunga l'università. Se facciamo riferimento agli 85 atenei che partecipano alla CRUI, nei 51 in cui presente la facoltà di medicina, i rettori che provengono da questo settore sono 20 pari al 39 % rappresentando la prima categoria scientifica di tutti i rettori italiani¹⁹.

Un altro nodo fondamentale è rappresentato dalla difficoltà di formare le *élite* democratiche. In questi ultimi anni, sembrano evidenziarsi almeno tre problemi.

Il primo è rappresentato dal concorso in magistratura, che esprime uno dei tre poteri costituzionali. Richiamando le prove di selezione che riguardano i magistrati, nei venti concorsi che si sono succeduti dal 1988 al 2019, su trentasei concorsi soltanto in nove il numero dei posti messi a bando sono stati coperti, in quanto, stando alle prove di esame, i candidati non tanto non conoscevano il diritto quanto erano scarsi in italiano²⁰.

¹⁷ G. Anders, *L'uomo è antiquato. Vol. 1. Considerazioni sull'anima nell'epoca della seconda rivoluzione industriale*, Bollati Boringhieri, Torino 2007; G. Anders, *L'uomo è antiquato. Vol. 2. Sulla distruzione della vita nell'epoca della terza rivoluzione industriale*, Torino, Bollati Boringhieri, 2007.

¹⁸ F. Rivano, *Il professor Barbero va in pensione: La prima aula era un prefabbricato. Fuggo dalla burocrazia*, in "La Stampa", 17.10.2024.

¹⁹ Ricerca effettuata dallo scrivente nel mese di ottobre 2024. Allegato come Appendice 1.

²⁰ Ricerca effettuata dallo scrivente nel mese di ottobre 2024. Allegato come Appendice 2. *Concorso in magistratura da incubo, promosso appena il 5% dei candidati: "Errori che manco in terza elementare..."*, 21.5.2022,

Deve pertanto far riflettere che il sistema educativo italiano non riesca a formare persone in grado di superare una prova che individua i rappresentati di un potere fondamentale dello Stato.

Il secondo è costituito dalla circostanza che le élite politiche e dirigenziali esprimono una qualità nell'esercizio delle loro funzioni sempre minore, rappresentando, dal mio punto di vista, la circostanza principale della decadenza del sistema democratico²¹.

Infine, il sistema universitario si dimostra in affanno nel formare, in molti casi, finanche i propri docenti nonché quelli scolastici, come dimostrano, pur con le dovute eccezioni, le classifiche internazionali sulla qualità delle università e degli studenti delle scuole.

Ciò sembra confermare quanto afferma Niklas Luhmann quando definisce la teoria dei sistemi, affermando che ogni organizzazione sociale è prima di tutto autoreferenziale, cioè pensa prima ai bisogni dei propri membri e poi alla funzione che deve assolvere²².

Occorre, a questo punto, porre tre premesse in relazione alla necessità di trasformazione delle università rispetto a quanto sta comportando lo sviluppo dell'intelligenza artificiale.

La prima riguarda i cambiamenti rapidissimi che stanno riguardando i concetti del diritto d'autore e quindi l'originalità dei testi accademici; la privacy e quindi la riservatezza delle persone; la sicurezza informatica e quindi l'incertezza della tenuta della sicurezza dei sistemi digitali. Si tratta di temi che stanno occupando tempo, regole e risorse, con risultati in gran parte dimostrativi.

Il diritto d'autore svanisce di fronte a Chat GPT, ai suoi simili e successori. La privacy scompare di fronte al tracciamento digitale inevitabile, determinando quello che è stato definito il *capitalismo della sorveglianza*²³. La sicurezza digitale è strutturalmente destinata a essere violata fino a quando forse le premesse quantistiche non potranno garantire l'invulnerabilità, ma questo è ancora da verificare.

Siamo costretti ad affrontare questi problemi in quanto quello che prima non sembrava possibile adesso lo è diventato. Scrive Federico Ferrazza: "Impossibile non è infatti un concetto eterno, inscalfibile nel tempo. Quello che non si può fare oggi può diventare normalità domani, molto spesso grazie alla scienza e all'avanzamento tecnologico. E la storia dell'essere umano, con le sue scoperte e invenzioni, ce lo dimostra"²⁴. Non a caso, Eraclito ricorda che l'unica costante nella storia è il cambiamento.

Un altro aspetto da considerare è quello rappresentato dal tempo libero, poiché nel futuro lavoreremo un settimo della nostra esistenza²⁵. Come aveva anticipato nel 1930 John M. Keynes, il problema del futuro sarà il tempo libero²⁶. Scuole e università dovranno educare le persone, oltre a come si lavora, soprattutto a come si vive, e cioè

<https://www.ilriformista.it/concorso-in-magistratura-da-incubo-promosso-appena-il-5-dei-candidati-erroriche-manco-in-terza-elementare-300984/>. Vedi anche *Aspiranti giudici ma un po' somari Oltre il 90% bocciati agli scritti*, 11.05.2018; <http://www.repubblica.it/2008/01/sezioni/cronaca/magistrati-concorso/magistrati-concorso/magistrati-concorso.html>

²¹ M. Caligiuri, *La formazione delle Élite. Una pedagogia per la democrazia*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2008.

²² N. Luhmann, *Sistemi sociali. Fondamenti di una teoria generale*, Bologna, il Mulino, 1990.

²³ S. Zuboff, *Il capitalismo della sorveglianza. Il futuro dell'umanità nell'era dei nuovi poteri*, Roma, LUISS University Press, 2019.

²⁴ F. Ferrazza, *Prefazione*, in "Wired", n. 110, 2024, p. 12.

²⁵ D. De Masi, *Che futuro ci attende?*, Festa di Scienza e Filosofia, Sesta edizione, 17/4/2016, Auditorium San Domenico, Foligno, <https://www.youtube.com/watch?v=WkfeHtedmyE&t=13s>

²⁶ J. M. Keynes, *Possibilità economiche per i nostri nipoti*, Milano, Adelphi, 2009.

su come utilizzare in modo vantaggioso il tempo per sé stessi e per la società. Pertanto avranno un ruolo decisivo i temi della cultura, dello sport, del turismo, dell'arte.

L'ultimo aspetto che deve essere necessariamente considerato, e che si collega con gli altri due già esposti, è quello di individuare le competenze necessarie per formare professioni in grado di sfruttare l'intelligenza artificiale, puntando sull'autonomia cognitiva delle persone. A riguardo va evidenziato che, per esempio, le stesse professioni informatiche, che adesso sono quelle maggiormente ricercate in tutto il mondo, rischiano di essere soppiantate dalle potenzialità di Chat GPT.

Infatti, con lo sviluppo vorticoso delle tecnologie, le competenze necessarie potrebbero essere sempre scarse e dovranno essere caratterizzate da abilità creative e sociali, ambiti in cui dovrebbero concentrarsi le università. Un'altra ricerca condotta nel 2013 da ricercatori dell'Università di Oxford dimostra che buona parte delle professioni attuali potrebbe essere a rischio, ma una di quelle che è a minore pericolo di sostituzione è quella del prete²⁷.

5. Ritornare alle origini?

Geoff Mulgan sostiene che: “Le università sono centri di ricerca che si occupano di molti argomenti, cui hanno applicato con successo i principi della ricerca e dello sviluppo; purtroppo, sembrano aver tralasciato di far ricerca e sviluppo su sé stesse e sulle proprie attività. Le università sono grandi centri di intelligenza, ma non di intelligenza sull'intelligenza. Sono efficaci nell'organizzazione dell'apprendimento, ma non altrettanto capaci di porre sé stesse come oggetto di studio”²⁸.

E prosegue affermando che le università vanno organizzate “intorno a questioni e problemi [...] partire dalle domande invece che dalle risposte [...] il compito dell'università non consiste soltanto nel disseminare sapere, bensì soprattutto nell'orchestrare la raccolta di conoscenze e intuizioni dovunque si trovino [...] in modo da facilitare il reperimento delle persone utili alla soluzione dei vari problemi [...] mettere in discussione il presupposto secondo cui qualsiasi conoscenza che deriva da una fonte accademica sarebbe intrinsecamente superiore a ogni altro sapere”²⁹.

Lo sviluppo della tecnologia richiede il potenziamento del fattore umano. Si potrebbero ipotizzare quattro scenari, tutti urticanti e pericolosi, ma, vista la complessità della sfida tra le due intelligenze, bisogna percorrere tutte le strade, anche quelle più scomode.

La prima è la più probabile, ed è rappresentata dalla ibridazione *inevitabile* tra uomo e macchina: già a metà degli anni Novanta Joël de Rosnay parlava di *cibionte*³⁰.

²⁷ C. B. Frey, M. A. Osborne, *The Future Of Employment: How Susceptible Are Jobs To Computerisation?*, in “Technological Forecasting and Social Change”, Volume 114, January, 2017, pp. 254-280.

²⁸ G. Mulgan, *Big Mind. L'intelligenza collettiva che può cambiare il mondo*, Torino, Codice, 2018, p. 210.

²⁹ Ivi., pp. 214-215.

³⁰ J. de Rosnay, *L'uomo, Gaia e il cibionte. Viaggio nel terzo millennio*, Bari, Dedalo, 1997. “Non cambieremo, non avremo una testa enorme e non perderemo i denti perché mangeremo pillole. Non ci credo: penso che saremo noi stessi fatti di carne e sentimenti, ma connessi con mezzi estremamente potenti di elaborazione dell'informazione e di comunicazione audiovisiva”. J. de Rosnay, *Il Cybionte*, intervista del 9.5.1995 riportata in “www.mediamente.rai.it”.

La seconda è quella di esplorare i poteri segreti della mente, come nella guerra fredda fecero la Cia e il KGB³¹.

La terza è rappresentata dall'allargamento di quelle che Aldous Huxley chiama "Le porte della percezione", stimolando con sostanze la comprensione di altre dimensioni della mente³², fenomeno collegato con la controcultura americana e dunque, per alcuni aspetti, con la nascita della società digitale³³.

A queste prime tre strade³⁴, se ne potrebbe aggiungere una quarta rappresentata dall'accelerazione dei tempi di apprendimento³⁵, utilizzando le stesse tecnologie per difendersi dalle distrazioni che queste comportano e che stanno da tempo indebolendo le facoltà umane della logica, della razionalità e del pensiero³⁶.

Ma il pericolo più grave è il rischio che le macchine ragioneranno come gli uomini, superandoli, ma da molti segnali sembra che il cervello, essendo plastico, in conseguenza della continua esposizione alle tecnologie digitali, cominci a ragionare come le macchine, nella logica binaria dei bit che vanno da zero a uno, impoverendo in modo irreversibile il pensiero umano. Infatti, "Ci stiamo binarizzando, robotizzando, con l'aiuto non soltanto di Internet, ma pure della formazione scolastica, di videogiochi, dello stile delle discussioni televisive. Gli effetti si vedono ovunque: distruggere, silenziare, escludere chi pensa diversamente, negando il dialogo e quindi l'informazione"³⁷.

In tempi di crisi, nella storia la società riscopre la nostalgia delle origini. I problemi non vengono in genere quasi mai risolti ma contribuiscono ad attenuare le degenerazioni e soprattutto a individuare linee di tendenza per il futuro.

Oggi dobbiamo confrontarci con i robot, che esprimono forme di empatia, e che svolgono funzioni umane; con l'intelligenza artificiale che viene impiegata addirittura al posto degli insegnanti, impoverendo i processi di apprendimento che sono più efficaci se impartiti da esseri umani; con l'intelligenza generativa tipo Chat GPT, che nel lavoro educativo e accademico ha rotto gli argini, rendendo molto difficile distinguere un testo o un pensiero originale elaborato dall'uomo oppure dalla macchina.

Diventa pertanto complesso valutare non tanto la preparazione degli studenti, quanto la selezione dei docenti. Dato che i testi scritti composti da saggi, articoli scientifici, tesi, possono non essere compilati dalle persone, la mia proposta è quella di ritornare all'oralità della parola per verificare la qualità della preparazione e della ricerca di studenti e docenti.

³¹ L. Buchanan, *Il settimo senso. I segreti delle spie psichiche dell'esercito americano*, Vicenza, Il punto d'incontro, 2010; S. Olander, L. Schroeder, *Scoperte psichiche dietro la Cortina di ferro. Urss, Bulgaria, Cecoslovacchia*, Torino, Meb, 1975; A. Lissoni, *Psicospie. Viaggio negli archivi segreti del paranormale in America, Russia e Medioriente*, Sesto Fiorentino, Editoriale Olimpia, 2003.

³² A. Huxley, *Le porte della percezione*, Milano, Mondadori, 1958.

³³ C. Terrosi (a cura di), *Psichedelia. Un viaggio nella cultura visiva degli anni Sessanta*, Catalogo della mostra al Museo civico di Palazzo Della Penna, 1.6.2024 - 15.9.2024, Perugia, 2024.

³⁴ Le prime tre ipotesi sono state anticipate in M. Caligiuri, *Pensare con il corpo: dove l'hi tech non potrà mai batterci*, in "Il Sole 24 Ore", 4.9.2024, p. 10.

³⁵ Una delle possibilità potrebbe essere rappresentata dalla reazione di app e algoritmi che da un lato facilitino i processi di apprendimento, la concentrazione e il pensiero critico e dall'altro contrastino i meccanismi utilizzati dagli algoritmi commerciali per sedurre e distrarre le persone.

³⁶ R. Simone, *La terza fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*, Roma-Bari, Laterza, 2006.

³⁷ F. Mormando, *Non binarizziamoci*, in "Wired", n. 108, 2024, p. 61.

Nel Medioevo, quando vennero fondate le università e la stampa non era ancora stata inventata, la verifica della preparazione era orale. Nelle università medievali un aspetto fondamentale del processo educativo era rappresentato dalle *disputationes* in cui pure gli studenti, appositamente stimolati dai docenti, dovevano confrontarsi con tesi opposte. Tale esercizio era obbligatorio per sostenere gli esami³⁸.

Il ritorno all'oralità diventa indispensabile nella individuazione dei docenti universitari, poiché oggi, per la loro selezione e progressione di carriera, esistono meccanismi che non prevedono mai l'ascolto della loro voce.

E questo riporta all'importanza di riflettere su quello che consideriamo scientifico, essendo la scienza una probabilità, soprattutto nel contesto sociale e nelle materie umanistiche. Va ricordato che la probabilità era l'unico concetto che i greci non avevano materializzato rispetto a noi³⁹.

Molti sostengono che bisogna sviluppare la creatività umana per reggere il confronto con l'intelligenza artificiale. Bisogna però tenere conto che anche la creatività sta diventando una caratteristica dell'intelligenza artificiale. Non a caso da anni la casa d'aste Christie's batte opere d'arte realizzate dall'intelligenza artificiale e che raggiungono quotazioni molto elevate⁴⁰.

6. Università e crisi della democrazia

Come è noto, la democrazia è una ideologia al pari del nazismo, del fascismo e del comunismo e come tutte le ideologie ha dei limiti⁴¹. La democrazia si basa su due elementi: cittadini consapevoli ed élite responsabili, entrambi risultato di processi educativi⁴².

Oggi, dal mio punto di vista, la crisi della democrazia è causata dalla crisi della rappresentanza in un contesto in cui la globalizzazione crea potenti asimmetrie tra Stati democratici e antistati. La globalizzazione richiede decisioni veloci che i sistemi democratici non sono in grado di assicurare. È allora fondamentale la selezione delle élite che nelle democrazie avviene attraverso le elezioni e i concorsi, mentre negli Stati autoritari, nelle multinazionali finanziarie, nelle organizzazioni criminali e nei gruppi terroristici tenendo conto delle capacità individuali e attraverso il merito⁴³.

In una certa misura, si potrebbe argomentare che la crisi della democrazia possa discendere dalla crisi delle università che sembrano sempre più incapaci di creare delle élite pubbliche efficienti. Di conseguenza, il rapporto tra educazione e democrazia, inve-

³⁸ L. Moulin, *La vita degli studenti nel medioevo*, Milano, Jaka Book, 1992, pp. 140-141.

³⁹ A. M. Petroni, *Nel crepuscolo delle probabilità*, in D. Antiseri, A. Soi, *La scienza dell'intelligence nell'era dell'incertezza*, Supplemento a "Formiche", n. 99, gennaio, 2015, p. 36.

⁴⁰ La prima volta è stato nel 2018. "Si tratta del Ritratto di Edmond de Belamy messo a punto dal collettivo artistico parigino Obvious utilizzando una rete antagonista generativa". F. Piva, *All'asta da Christie's la prima opera d'arte firmata da un'intelligenza artificiale*, 25.10.2018, <https://www.wired.it/lifestyle/design/2018/10/25/christies-asta-opera-arte-intelligenza-artificiale/#:~:text=Eppure%20il%20Ritratto%20di%20Edmond,case%20d'aste%20del%20pianeta>. Partendo da un valore stimato tra i 7mila e i 10mila dollari è stato acquistato per 432.500 dollari.

⁴¹ F. Zakaria, *Democrazia senza libertà in America e nel resto del mondo*, Milano, Rizzoli, 2003.

⁴² M. Caligiuri, *La formazione delle Élite. Una pedagogia per la democrazia*, cit.

⁴³ M. Caligiuri, *L'insostenibile leggerezza delle Élite democratiche*, in "Gnosis", n. 1, marzo, 2017, pp. 164-173.

stigato oltre un secolo fa da John Dewey⁴⁴, investe non solo la scuola ma soprattutto l'università.

Alla crisi della democrazia bisogna rispondere con più democrazia, che oggi non è solo la meno imperfetta forma di governo ma, in tempi di intelligenza artificiale, rappresenta anche la meno imperfetta forma di giustizia sociale⁴⁵.

Le università sono il luogo secolare di formazione delle *élite*. Sofferamoci su due tendenze, entrambe individuate da docenti anglosassoni in epoche diverse. Più di un secolo fa, Alexander Dunlop Lindsay della Oxford University sosteneva che: "Colui che sa sempre di più in ambiti sempre più ristretti sta diventando un pericolo pubblico"⁴⁶. Già da tempo, quindi, veniva evidenziato il rischio della eccessiva specializzazione, che la scuola di Francoforte, definiva "idiota", schiacciando i saperi su dettagli che fanno perdere di vista il contesto sociale e, più in generale, il senso della visione culturale.

Dopo circa cento anni, nel 2016, Robin E. Kelsey, *Dean of Liberal Art* dell'Università di Harvard, durante l'inaugurazione dell'anno accademico, ha indicato questa prospettiva: "L'università non serve le leggi del mercato ma l'educazione della persona; in un'epoca di crisi c'è bisogno di nuovi ideali; ora che siete qui dovete dimenticare le vostre radici; da questo momento appartenete a Harvard; qui diventerete scettici sui vostri ideali precedenti; non chiedetevi che cosa potete fare per il mondo ma che mondo volete creare"⁴⁷.

È un invito a recidere le radici del passato, aprendo la strada al politicamente corretto, espresso con grande forza negli ultimi tempi dalla *cancel culture*, in base alla quale in tante università americane chi si discosta da determinate idee rischia il licenziamento.

In Italia questo non sarebbe possibile in quanto l'articolo 33 della Costituzione prevede in maniera esplicita la libertà di insegnamento che di conseguenza assegna altissime responsabilità ai docenti.

Anche nel nostro Paese l'educazione andrebbe posta al centro del dibattito politico e culturale. Sostiene il premio Nobel Joseph Stiglitz che la società negli ultimi due secoli è progredita in base all'aumento della propria capacità di apprendimento⁴⁸. Risulta dunque evidente che l'educazione precede lo sviluppo economico ma i parlamenti si occupano prima di economia e poi di educazione. Questo accade perché l'economia dà risposte immediate mentre l'educazione produce risultati dopo tempo.

Andrebbe a questo punto definita una pedagogia della nazione per ricostruire la democrazia in Italia, sia sviluppando le storie e le identità plurime del nostro Paese e sia concentrando la formazione sulla qualità dei docenti e su settori ben definiti come la cultura, il turismo e la nostra collocazione mediterranea⁴⁹.

Il ruolo delle università è ancora insostituibile per attenuare i problemi e cogliere le

⁴⁴ J. Dewey, *Democrazia e educazione*, Milano, Sansoni, 2004.

⁴⁵ M. Caligiuri, *Egemonia culturale. Venture e sventure di un'idea da Gramsci a Salvini*, Roma, Sossella, 2019, p. 78.

⁴⁶ G. Mulgan, *Big Mind. L'intelligenza collettiva che può cambiare il mondo*, Codice, Torino, 2018, p. 216.

⁴⁷ G. Maddalena, "Dimenticate radici e ideali". Così Harvard forma le élite di domani, 3.9.2016, <https://www.ilfiglio.it/esteri/2016/09/03/news/dimenticate-radici-e-ideali-cosi-harvard-forma-le-elite-di-domani-103564/>

⁴⁸ J. E. Stiglitz, B. C. Greenwald, *Creare una società dell'apprendimento. Un nuovo approccio alla crescita, allo sviluppo e al progresso sociale*, Torino, Einaudi, 2018.

⁴⁹ Alcune linee, in M. CALIGIURI, *Per una pedagogia della nazione. Politica ed educazione in Italia nel XXI secolo*, in "Attualità Pedagogiche", Vol. 3, n. 1-2021, pp. 14-27.

opportunità del mondo globalizzato. Attualmente gli investimenti nel sistema universitario sono ingenti e in alcuni territori rappresentano quello maggiore mai effettuato dallo Stato, per cui andrebbero sviluppati studi sul rapporto tra costi e benefici in modo da verificare quali aspetti producono sviluppo e quali invece non riescono a invertire l'arretratezza sociale.

Ma, secondo me, il peccato più grave, quello mortale, delle università, e della scuola prima di lei, a causa principalmente della inadeguatezza degli insegnanti e delle istituzioni che li hanno formati e delle regole attraverso le quali sono stati selezionati, è quello di non avere saputo cogliere e dare risposte sufficienti al disagio crescente delle giovani generazioni. Un disagio che si manifesta con il consumo costante della droga, l'aumento delle malattie mentali, il crescente isolamento individuale causato dalle tecnologie. Si tratta di temi giganteschi che pongono in discussione le dinamiche dell'organizzazione sociale.

La droga rappresenta un problema enorme e sottaciuto. Pur essendo la prima causa di morte accidentale, nei telegiornali e nei quotidiani sembra non morire nessuno. Eppure i problemi che crea sono di tutta evidenza: drammi personali e familiari, costi sociali e sanitari, aumento della criminalità, carceri riempite in misura rilevante da chi compie reati legati alla droga. Ma è soprattutto attraverso il commercio della droga che la criminalità organizzata ricava profitti che poi investe nell'economia legale, corrompendo la società. Inoltre la situazione è purtroppo destinata rapidamente ad aggravarsi con l'arrivo di devastanti droghe sintetiche come il *fentanyl* e il *kush*. Bisogna però concentrarsi sulle cause, come a metà degli anni Settanta, aveva fatto Pier Paolo Pasolini in un suo lucidissimo articolo, evidenziando che si trattava di un bisogno di morte per la scomparsa dei valori sociali che avevano creato un vuoto colmato solo dal consumismo, che egli considerava peggiore del fascismo⁵⁰.

I problemi mentali sono destinati a crescere in modo esponenziale nei prossimi anni. Una recente ricerca americana evidenzia che un bambino su 7 soffre di disturbi mentali, così come il 20% dei ragazzi europei tra i 15 e i 19 anni⁵¹. I casi di cronaca che si ripetono purtroppo molto spesso evidenziano comportamenti che confermano la gravità della situazione.

Zygmunt Bauman aveva messo tutti in guardia già alla fine degli anni Novanta, parlando di *solitudine del cittadino globale*⁵². Le responsabilità però non vanno assegnate solo alle conseguenze della diffusione delle tecnologie ma anche a quello che c'è prima delle tecnologie e cioè il contesto sociale e familiare. A volte le tecnologie rappresentano un comodo alibi per spostare l'attenzione sulle responsabilità di famiglie sempre più frantumate⁵³.

⁵⁰ P. P. Pasolini, *La droga: una vera tragedia italiana*, in "Corriere della Sera", 24.7.1975, riportato anche in P. Pasolini, *Lettere luterane*, Torino, Einaudi, 1976.

⁵¹ J. Currie, *Un bambino su sette soffre di disturbi mentali*, in "Eco", n. 6, 21.9.2024, pp. 102-105.

⁵² Z. Bauman, *La solitudine del cittadino globale*, Milano, Feltrinelli, 1998.

⁵³ L. Pigozzi, *Adolescenza zero. Hikikomori, cutters, ADHD e la crescita negata*, Milano, Nottetempo, 2019.

7. Una riflessione sulle università che parte da Sud

Al momento dell'Unità di fronte alla situazione disastrosa dell'analfabetismo, gli studenti delle università erano il 68% nel Sud e nelle isole, dei quali il 60% nel solo ateneo di Napoli⁵⁴.

I dati oggi dimostrano che più di un terzo dei diplomati delle regioni meridionali frequentano gli atenei del Centro Nord. Le università del Mezzogiorno, tranne qualche eccezione, si sono caratterizzate per la frequenza su base provinciale di figli di famiglie di medio e basso reddito, scavando il solco del diritto all'istruzione e allargando le distanze sociali.

Chiariamo un concetto: le università nel Mezzogiorno hanno svolto – e stanno svolgendo – un ruolo di straordinaria elevazione sociale consentendo a milioni di studenti provenienti da famiglie deboli di poter raggiungere il massimo grado negli studi.

A prescindere da quanti siano effettivamente rimasti in queste regioni, va constatato che in linea generale il sottosviluppo non è stato invertito. Ma questo è un problema che riguarda le società occidentali, ponendo in luce che le istituzioni educative da sole non riescono a modificare la tendenza.

Ciò però non significa che non ci siano precise responsabilità, che derivano da un lato dalle regole nazionali che disciplinano il settore e dall'altro dai comportamenti individuali attraverso i quali il concetto di autonomia viene declinato spesso come irresponsabilità.

Questi temi pongono in rilievo l'aspetto centrale dei tempi educativi. La riforma Gentile del 1923 aveva creato quattro nuove università: a Trieste da poco redenta; a Milano con la prima università pubblica della città; a Firenze aggiungendola a quelle storiche di Siena e Pisa; e a Bari, seconda nel Sud continentale dopo quella di Napoli. Una delle ragioni del boom economico italiano è rappresentato dai diplomati e laureati che si sono formati nelle scuole e nelle università disegnate da Gentile, mentre oggi stiamo assistendo alle conseguenze delle politiche educative del Sessantotto, aggravate dalle riforme che si sono abbattute sul settore dalla fine degli anni Novanta in poi.

In questo periodo, inoltre, sono sorte tante altre università tradizionali, oltre a quelle telematiche. Nel breve periodo gli atenei sul territorio hanno comportato un notevole sviluppo, ma nel medio periodo il sistema universitario, stante la riduzione demografica, in molti casi potrebbe presto diventare insostenibile economicamente.

Inoltre, nei prossimi anni il Sud potrebbe avere opportunità di sviluppo superiori a quelle del Nord ma rischia di non avere i diplomati e laureati che possano sostenerlo. Si tratta di un problema generale che riguarda l'Occidente. Steven Pinker parla di “segregazione dal livello di educazione”, ricordando che “in America si assiste a una progressiva migrazione verso le città di persone con lauree e master, mentre le aree rurali perdono i cittadini con i migliori titoli di studio e si crea un divario, che poi si traduce anche in scelte politiche”⁵⁵.

Ci sono nel Sud molti casi in cui il sistema universitario, pur con tutte le contraddizioni di carattere generale, riesce a dare risposte concrete. Circostanza molto impegnativa perché richiede una grande capacità di adattamento, in quanto, come spiega Sant'Agostino, quello che non progredisce, regredisce.

Nelle regioni meridionali i punti di forza potrebbero essere rappresentati dalla cultu-

⁵⁴ V. Daniele, *Il Paese diviso. Nord e Sud nella storia d'Italia*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2019, p. 64.

^{55M} Bardazzi, *Il mondo di Pinker, dati alla mano*, in “Il Foglio”, 14.10.2024, p. 2.

ra, che può consentire un turismo di qualità e cioè gran parte l'esatto contrario del turismo di massa, che sta rendendo invivibili molte nostre città; dalla posizione geografica che ci colloca al centro del Mediterraneo e che per il Sud rappresenta una opportunità importantissima; dalla capacità di innovazione che si esprime nelle regioni meridionali, seppur in misura ridotta rispetto al Nord. Ci sono tanti segnali incoraggianti, come per esempio l'installazione del super calcolatore dell'Agenzia per la Cybersicurezza Nazionale in collaborazione con l'Università Federico II di Napoli.

8. Conclusioni

A conclusione di queste riflessioni, potrebbe essere importante il ritorno a valori come quelli della parola e del pensiero che caratterizzano da sempre l'umanità, compresa l'età medievale quando sono nate le università.

Provo a individuare tre direttrici che potrebbero essere rappresentate dall'*etica*, dall'*intelligence* e dalla *bellezza*.

L'*etica* perché, nella fluidità del digitale e quindi nell'incertezza del mondo, abbiamo bisogno di distinguere il bene e il male, come il vero e il falso e il legale e l'illegale. Occorre che i nostri comportamenti valorizzino l'umanità e orientino le nostre azioni per fare emergere quello che costruisce, ponendoci di fronte a dilemmi e questioni che padre Paolo Benanti sta individuando in modo chiaro⁵⁶.

L'*intelligence* va intesa come capacità di valorizzare la conoscenza, come forma più raffinata di intelligenza umana che consente di andare oltre le apparenze e che individua le informazioni rilevanti nella dismisura di quelle irrilevanti, vere e proprie armi di distrazione di massa. In questo modo le informazioni possono essere contestualizzate e consentire alle persone di utilizzarle a loro vantaggio per sviluppare un pensiero critico alimentato dalla curiosità che è la radice della conoscenza.

La *bellezza* affina lo spirito e rende migliori le persone. Il nostro Paese è una culla di bellezza mondiale, con ricadute economiche non sempre considerate. Ricorda, infatti, John Kenneth Galbraith: "L'Italia, partita da un dopo guerra disastroso, è diventata una delle principali potenze economiche. La ragione vera è che l'Italia ha incorporato nei suoi prodotti una componente essenziale di cultura e che città italiane come Milano, Parma, Firenze, Siena, Venezia, Roma, Napoli, Palermo, pur avendo infrastrutture molto carenti, possono vantare nel loro standard di vita una maggiore quantità di bellezza. Molto più che l'indice economico del PIL, nel futuro il livello estetico sempre più decisivo a indicare il progresso della società"⁵⁷.

Pertanto l'arte rappresenta uno strumento educativo formidabile nel confronto tra intelligenza umana e intelligenza artificiale, anche perché consente di vedere oltre descrivendo non ciò che il mondo è ma ciò che il mondo diventerà.

Per cercare di capire gli orientamenti del mondo può essere utile visitare, tra l'altro, la Biennale di Venezia. L'edizione del 2022 era distinta dal motto "Il latte dei sogni", tito-

⁵⁶ Tra i suoi ultimi lavori, ricordiamo P. Benanti, *Human in the loop. Decisioni umane e intelligenze artificiali*, Milano, Mondadori Università, 2022 e P. Benanti, S. Maffettone, *Noi e la macchina. Un'etica per l'era digitale*, Roma, LUISS Press, 2024.

⁵⁷ Riflessione del 1983 dell'economista John Kenneth Galbraith riportato in G. Cassese (a cura di), *Patrimoni da svelare per le Arti del futuro*, Roma, Gangemi, 2016, p. 290.

lo tratto da una fiaba di Leonora Carrington, scrittrice e artista surrealista che penetrava in profondità la realtà. In quel contesto si intravedeva una duplice ibridazione, tra uomo e macchina e tra uomo e natura, mettendo in risalto la dimensione del realismo magico come contraltare alla concretezza del materialismo senz'anima e del capitalismo sfrenato⁵⁸.

L'edizione del 2024, dal titolo "Stranieri ovunque" descrive la fluidità digitale, che riguarda pure il nostro corpo. Non a caso la manifestazione è stata curata da Adriano Pedrosa, un critico d'arte della comunità LGBT, brasiliano come dom Hélder Câmara, il vescovo rosso di Recife, *la voce di chi non ha voce*⁵⁹. Oltre a caratterizzare le esposizioni con il riconoscimento delle diverse comunità emarginate, viene delineata con grande potenza l'espressione artistica dei continenti con un passato coloniale e che oggi possono incendiare il mondo: l'Africa e l'America del Sud. Infatti i continenti che stanno attualmente indirizzando lo sviluppo dell'umanità, l'America del Nord, l'Europa e la parte asiatica della Cina, ci stanno portando, secondo Noam Chomsky, a due minuti dall'apocalisse⁶⁰. È un punto di vista che viene contestato tra gli altri da Jerry Kaplan⁶¹ e Hans Rosling⁶², che invece si soffermano su tanti indicatori che dimostrano che l'umanità stia andando meglio del previsto.

Mettendo a confronto le due Biennali, potrebbero emergere come temi centrali il futuro e la colonizzazione, con lo scenario della colonizzazione della Rete⁶³, che impone la sua egemonia culturale⁶⁴.

Oggi tutti parliamo di intelligenza artificiale, ma la circostanza più interessante, dal punto di vista intellettuale, è provare a capire cosa ci sarà dopo⁶⁵.

Pertanto le riflessioni sul futuro sono fondamentali e in tale contesto le università – certamente non da sole – risultano ancora decisive.

Le tecnologie sono fatte per migliorare la vita dell'uomo ed è all'uomo che occorre ritornare. La riflessione sull'uomo richiede di ripensare all'organizzazione sociale e ai modelli di sviluppo che sono oggi imposti quasi totalmente dalla tecnica.

Occorre quindi chiarire gli scopi sociali dell'istruzione scolastica e universitaria, che non deve rappresentare un ammortizzatore sociale o un luogo di formazione di consumatori ma occasione di valorizzazione dei talenti per consentire una realizzazione individuale, un'autentica mobilità sociale e un progresso che riduca le ingiustizie sociali.

Nella prima metà del Seicento, Cartesio formula la separazione netta tra corpo e

⁵⁸ C. Alemani (a cura di), *Il latte dei sogni*, Biennale d'arte 2022, Guida breve, Venezia, La Biennale di Venezia, 2022.

⁵⁹ A. Pedrosa (a cura di), *Stranieri ovunque*, Biennale d'arte 2024, Guida breve, Venezia, La Biennale di Venezia, 2024.

⁶⁰ N. Chomsky, *2 minuti all'apocalisse. Guerra nucleare e catastrofe ambientale*, con Laray Polk, Milano, Piemme, 2018.

⁶¹ J. Kaplan, *Generative A.I. Conoscere, capire e usare l'intelligenza artificiale generativa*, Roma, Luiss Press, 2024.

⁶² H. Rosling, *Factfulness. Dieci ragioni per cui non capiamo il mondo. E perché le cose vanno meglio di come pensiamo*, Milano, Rizzoli, 2018.

⁶³ R. Curcio, *Il futuro colonizzato. Dalla virtualizzazione del futuro al presente addomesticato*, Roma, Sensibili alle foglie, 2019.

⁶⁴ M. Caligiuri, *Egemonia culturale. Venture e sventure di un'idea da Gramsci a Salvini*, cit.

⁶⁵ La rivista Wired ha dedicato l'edizione autunno della propria rivista al tema "Cosa c'è dopo l'intelligenza artificiale", in "Wired", n. 110, 2024.

mente, condizionando per secoli in maniera errata la visione del mondo. Oggi abbiamo ben chiaro che corpo e mente sono strettamente collegati, ma oltre al corpo e alla mente per tanti c'è anche lo spirito.

In definitiva, nella necessaria ricerca di strade possibili per affrontare l'incerto confronto tra intelligenza umana e intelligenza artificiale potrebbe essere utile richiamare (non certo ritornare), alle idee medievali, quando le fede permeava in modo profondo lo scorrere dei giorni per rinnovare l'alleanza dell'uomo con il divino e la natura e dove, insieme alla sempre eterna e mutevole durezza del vivere, c'era l'emergere del meraviglioso⁶⁶.

In questo modo, si conferma senza dubbio il ruolo decisivo dell'insegnante umano, quello che appunto lascia il segno e che rappresenta per tanti una figura fondamentale dell'esistenza.

Per questo è decisivo porre attenzione alla formazione e alla selezione dei docenti. Proprio nel Medioevo questa funzione è stata esaltata, sublimata, affermata tanto che gli insegnanti venivano chiamati maestri così come gli artisti.

Lo dimostrano a Bologna le tombe dei glossatori che si trovano in giro per la città e le arche monumentali al Museo Civico a volte più imponenti di quelle di tanti regnanti, principi e Papi.

C'è tanto spazio, nell'era dell'intelligenza artificiale, per il meraviglioso, l'inatteso, il sacro?

Questo innato bisogno del divino lo ha colto in modo suggestivo un grande artista ateo come Salvador Dalì che ricorda: "Il cielo non sta né a destra né a sinistra, né in alto né in basso. Il cielo sta esattamente al centro dell'uomo che ha fede. Io non ho ancora la fede e temo di morire senza cielo".

Nel Medioevo il cielo sembrava essere sceso in terra e riflettere su questo, oggi, più che farci rivolgere all'indietro, ci fa guardare lontano, individuando elementi di sopravvivenza e di speranza perché "la grande sfida del futuro non sarà tecnica, sarà umana"⁶⁷.

⁶⁶ J. Le Goff, *Un lungo Medioevo*, Bari, Dedalo, 2004.

⁶⁷ J. de Rosnay, *L'uomo, gaia e il cibionte. Viaggio nel terzo millennio*, cit., p. 292.

Appendice 1

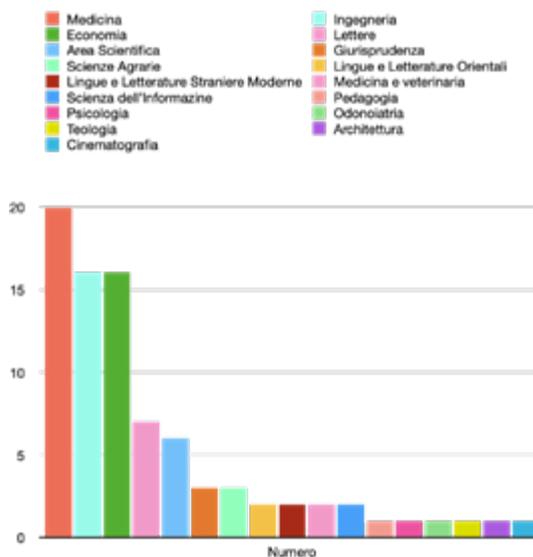
Rettori università italiane per settore disciplinare (novembre 2024).

Dati generali CRUI

Dati generali CRUI

Totale Rettori CRUI	85
Atenei CRUI senza facoltà di Medicina	34
Atenei CRUI con facoltà di Medicina	51
Atenei con Medicina ma Rettore non di medicina	28

Area	Numero	Percentuale
Medicina	20	24%
Ingegneria	16	19%
Economia	16	19%
Lettere	7	8%
Area Scientifica	6	7%
Giurisprudenza	3	3%
Scienze Agrarie	3	3%
Lingue e Letterature Orientali	2	2%
Lingue e Letterature Straniere Moderne	2	2%
Medicina e veterinaria	2	2%
Scienza dell'Informazione	2	2%
Pedagogia	1	1,5%
Psicologia	1	1,5%
Odonoiatria	1	1,5%
Teologia	1	1,5%
Architettura	1	1,5%
Cinematografia	1	1,5%
TOTALE	85	100%



Area Provenienza Rettori facenti parte della CRUI

Appendice 2

D.M posti	Domande di Partecipazione	Presenti 1* giorno	Candidati che hanno consegnato	Ammessi prove orali	Candidati Esaminati	Idonei	D.M nomina
29.10.2019 310 posti	13.823 (di cui 540 irricevibili)	5.827	3.797	220			
10.10.2018 330 posti	15.368 (di cui 684 irricevibili)	6.686	3.091	301	297	285	02.03.2021
15.06.2018 (riservato a Bolzano) 11 posti	149 (di cui 27 irricevibili)	64	52	9	9	7	18.07.2019
31.05.2017 320 posti	15.020 (di cui 777 irricevibili)	5.697	1.920	348	282	252	03.01.2020
19.10.2016 360 posti	17.111 (di cui 870 irricevibili)	6.060	2.751	359	353	339	12.02.2019
22.10.2015 350 posti	16.144 (di cui 107 irricevibili)	5.991	2.895	366	363	351	07.02.2018
04.09.2014 (riservato a Bolzano) 10 posti	123	44	38	9	9	9	10.12.2015
05.11.2014 340 posti	16.136 (di cui 123 irricevibili)	5.852	2.954	368	363	348	03.02.2017
30.10.2013 365 posti	20.501 (di cui 231 irricevibili)	6.821	3.400	328	328	311	18.01.2016
22.09.2011 370 posti	19.339 (di cui 1.489 irricevibili)	4.292	2.805	366	361	352	20.02.2014
12.10.2010 (riservato a Bolzano) 13 posti	141	47	35	16	15	10	23.11.2011

12.10.2010 360 posti	22.605 (di cui 1.898 irricevibili)	4.180	1.731	350	337	325	02.05.2013
15.12.2009 350 posti	26.235 (di cui 2.547 irricevibili)	4.822	3.072	343	338	325	08.06.2012
27.02.2008 (riservato a Bolzano) 10 posti	128	47	43	7	7	5	23.04.09
27.02.2008 500 posti	31.857	5.563	3.193	307	285	253	05.08.10
23.03.2004 riapertura 11.03.2005 350 posti	45.404	5.085	3.602	327	317	300	02.10.09
28.02.2004 riapertura 03.12.2004 380 posti	41.527	6.354	4.009	342	338	322	06.12.07
28.12.2002 (riservato a Bolzano) 7 posti	127	48	46	9	9	6	05.05.04
12/03/2002 350 posti	25.109	1.724	1.441	412	408	385	19.10.04
17/10/2000 360 posti	26.706	26.706	1.737	1296	320	311	19/11/2002
09/12/1998 350 posti	25.534	25.534	3.443	2596	381	358	18/01/2002
17/06/1998 10 posti	209	209	54	43	14	9	06/03/2000
16/01/1997 300 posti	16.727	16.727	7.458	2.414	310	268	15/06/1999
07/10/1995 300 posti	12.780	12.780	6.331	2.789	377	296	21/05/1998

25/02/1995 300 posti	12.821	12.821	6.667	2.303	349	254	29/10/1997
10/01/ 1995 11 posti	103	103	33	19	9	7	24/11/1995
25/02/1994 300 posti	17.237	17.237	6.298	2.478	325	239	28/11/1996
05/10/1993 300 posti	15.359	15.359	7.344	2.307	377	302	30/05/1996
25/06/1993 11 posti	83	83	35	28	11	8	27/10/1994
01/10/1992 300 posti	12.305	12.305	6.790	2.194	325	262	06/04/1995
30/12/1991 300 posti	10.005	10.005	5.624	2.244	363	275	08/07/1994
12/01/1991 300 posti	9.796	9.796	4.263	1.532	397	307	23/06/1993
14/06/1990 300 posti	10.968	10.968	3.735	1.548	423	290	29/09/1992
16/12/1989 7 posti	27	27	14	11	8	7	22/11/1990
04/12/1989 300 posti	14.107	14.107	4.720	1.655	402	314	03/12/1991
24/04/1989 300 posti	297	297	297	297	297	179	17/05/1991
03/12/1988 300 posti	359	359	359	359	359	316	28/05/1991

Promuovere lo sviluppo professionale degli insegnanti attraverso il *mentoring*

DAVIDE CAPPERUCCI

Associato di Pedagogia sperimentale - Università degli Studi di Firenze

Corresponding author: davide.capperucci@unifi.it

Abstract. This paper presents a part of the RESPOND European Erasmus+-project on the mutually sustaining relationship between teacher professional development and overall school development. The focus is on one of four product results from the project, “The RESPOND Teacher Professional Development Support Guidelines” developed as a tool for understanding the roles of and interactions between different actors in school, with particular reference to the role of mentors for formal institutional support and peer-to-peer support for informal support between colleagues.

Keywords. Mentoring - Teacher Professional Development - Teacher Professional Profile - Competences.

1. Introduzione

Questo saggio presenta uno dei prodotti realizzati grazie al progetto Erasmus+ KA220-SCH RESPOND (*Sustaining the Professional Development within Schools as Professional Learning Environments*)¹, coordinato dall’Università di Firenze e condotto in collaborazione con l’Università Lucian Blaga di Sibiu (Romania), l’Università di Granada (Spagna), la Inland Norway University of Applied Sciences (Norvegia), l’Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte (attraverso la Rete Sostenibilità) e l’Istituto scolastico 21 di Sibiu (Romania).

Il progetto RESPOND ha inteso indagare la complessa relazione che intercorre tra sviluppo professionale degli insegnanti e sviluppo complessivo della scuola concepita come organizzazione che apprende (*learning organization*)². La sostenibilità dello sviluppo professionale degli insegnanti è qui considerata secondo una duplice prospettiva, quella delle competenze che un docente dovrebbe possedere e quella delle condizioni

¹ Per ulteriori informazioni sul Progetto RESPOND si veda il sito web: <https://projectrespond.eu/>, consultato il 30 settembre 2024.

² F. Boldrini, M. R. Bracchini, *Le scuole come organizzazioni che apprendono: riconcettualizzare il modello di Kools e Stoll sulla base dei risultati di un’analisi qualitativo-percettiva*, in “IUL Research”, 3(5), 2022, pp. 103-121; J. Gould, A. DiBella, E. Nevis, *Organizations as learning systems*, in “Systems Thinker”, 4(8), 1993, pp. 1-3; K. S. Milway, A. Saxton, *The challenge of organizational learning*, in “Stanford Social Innovation Review”, 9(3), 2011, pp. 44-49.

organizzativo-gestionali che le istituzioni scolastiche dovrebbero assicurare per permettere a dette competenze di esprimersi in maniera efficace, situata, durevole e adattiva rispetto ad un contesto in costante trasformazione come quello scolastico.

2. Il *mentoring* come strumento per lo sviluppo professionale degli insegnanti: il progetto RESPOND

Lo sviluppo professionale degli insegnanti rappresenta un campo di studi di crescente interesse per la ricerca educariva, funzionale a supportare la maturazione delle competenze complesse che gli studenti devono sviluppare in preparazione dell'istruzione superiore e del mondo del lavoro nel XXI secolo. Per formare studenti in grado di padroneggiare competenze che richiedono un uso consapevole dei contenuti disciplinari, pensiero critico, risoluzione di problemi complessi, efficacia comunicativa, collaborazione e autoregolazione sono necessarie forme sempre più personalizzate, autentiche e sofisticate di insegnamento.

A sua volta, uno sviluppo professionale efficace è necessario per aiutare gli insegnanti ad apprendere e perfezionare le strategie didattiche necessarie per insegnare queste competenze. Ciò detto, la ricerca internazionale ha dimostrato che molte iniziative orientate allo sviluppo professionale degli insegnanti appaiono inefficaci nel sostenere cambiamenti legati alle pratiche didattiche degli insegnanti e di conseguenza risultano essere poco incisive anche per l'apprendimento degli studenti³. Il progetto RESPOND è nato a partire da questo scenario di senso, nella consapevolezza, supportata da evidenze, dello stretto legame che intercorre tra lo sviluppo professionale degli insegnanti, le pratiche di insegnamento e i risultati degli studenti⁴. Il progetto in questione si è concentrato prioritariamente sul primo dei tre aspetti qui richiamati, ovvero lo sviluppo professionale degli insegnanti, inteso come un apprendimento professionale strutturato capace di produrre cambiamenti significativi e duraturi nelle pratiche degli insegnanti e miglioramenti visibili e/o rilevabili nei risultati di apprendimento degli studenti.

Il progetto RESPOND ha previsto quattro prodotti, strettamente interconnessi tra loro, finalizzati ad indagare la professionalità degli insegnanti in molteplici sistemi scolastici e introdurre elementi di innovazione capaci di renderla più attuale, efficace e sostenibile. Detti prodotti hanno riguardato:

- il *Profilo professionale dell'insegnante con portfolio elettronico (TPP/E-PT)* relativo alle competenze globali. Detto profilo si articola in specifiche dimensioni, aree e indicatori di competenza, allo scopo di promuovere processi di autovalutazione degli insegnanti riguardanti lo sviluppo delle competenze globali e sostenerne lo sviluppo professionale.

³ M. Fullan, *The new meaning of educational change*, New York City, NY, Teachers College, Columbia University, 2007.

⁴ S. Buczynski, C. B. Hansen, *Impact of professional development on teacher practice: Uncovering connections*. "Teaching and Teacher Education", 26(3), 2010, pp. 599–607; R. Santagata, N. Kersting, K. B. Givvin, J. W. Stigler, *Problem implementation as a lever for change: An experimental study of the effects of a professional development program on students' mathematics learning*, "Journal of Research on Educational Effectiveness", 4(1), 2010, pp. 1-24.

- le *Linee guida a supporto dello sviluppo professionale degli insegnanti (TPD-SG)*. Questo strumento approfondisce i ruoli e le interazioni tra i professionisti della comunità scolastica, con particolare riferimento alla figura del *mentor* e al supporto che questo può fornire alla crescita professionale di futuri insegnanti, insegnanti neo-assunti, in servizio e dirigenti scolastici.
- le *Linee guida per la valutazione d'impatto (IE-SG)*. Questo strumento si concentra sulla capacità delle scuole di promuovere complessi processi di monitoraggio in grado di rilevare in che misura lo sviluppo professionale degli insegnanti possa produrre cambiamenti a livello didattico, organizzativo, gestionale e sulle politiche scolastiche.
- gli *Indici per la promozione e il monitoraggio dello sviluppo professionale degli insegnanti e delle scuole come organizzazioni che apprendono (PMS-I)*. Il presente strumento prevede una batteria di indicatori per l'autovalutazione di istituto allo scopo di indagare la presenza, l'efficacia e la sostenibilità di specifiche azioni orientate allo sviluppo professionale del corpo docente e della scuola.

Questo contributo si concentra sul secondo prodotto previsto dal progetto, frutto del coordinamento della Inland Norway University of Applied Science e della collaborazione di tutte le altre organizzazioni del partenariato.

Secondo quanto previsto dalla letteratura internazionale sulla formazione iniziale e in servizio degli insegnanti⁵ e le ricerche condotte da Eurydice sui sistemi scolastici dei Paesi UE⁶, il *mentoring* rappresenta uno dei dispositivi principali per lo sviluppo della professionalità docente⁷. Esso assume i connotati di un rapporto professionale prolungato nel tempo tra un insegnante esperto (il *mentor*) e un insegnante in formazione o di recente qualificazione (il *mentee*), con lo scopo di accompagnare e sostenere sia lo sviluppo personale che professionale del *mentee* attraverso forme di “dialogo professionale” e “socializzazione alla professione”⁸. Come sostengono Wang e Odell⁹, il *mentor* opera come agente di cambiamento, che contribuisce non solo ad una progressione delle competenze didattiche e relazionali di altri insegnanti, ma soprattutto alla promozione di un atteggiamento riflessivo sulle pratiche didattiche a partire dalla biografia professionale di ciascuno.

⁵ A. Clarke, V. Triggs, W. Nielsen, *Cooperating Teacher Participation in Teacher Education*, in “Review of Educational Research”, 84(2), 2014, pp. 163-202; S. Feiman-Nemser, *Teachers as teacher educators*, in “European Journal of Teacher Education”, 21(1), 1998, pp. 63-74; R. N. Stanulis, R. E. Floden, *Intensive mentoring as a way to help beginning teachers develop balanced instruction*, in “Journal of Teacher Education”, 60(2), 2009, pp. 112-122.

⁶ European Commission/EACEA/Eurydice, *Teachers in Europe: Careers, Development and Wellbeing*, Eurydice report, Publications Office of the European Union, 2021. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/98926>

⁷ T. D. Allen, L. T. Eby, M. L. Poteet, E. Lentz, L. Lima, *Career benefits associated with mentoring for proteges: A meta-analysis*, in “Journal of Applied Psychology”, 89(1), 2004, pp. 127-136; D. Clutterbuck, *The successful mentoring journey: A handbook for mentors*, London, Kogan Page Publishers, 2019; J. Wang, S. Shibayama, *Mentorship and creativity: Effects of mentor creativity and mentoring style*, in “Research Policy”, 51(3), 2022, pp. 1-18; A. Hargreaves, M. Fullan, *Mentoring in the New Millennium*, in “Theory Into Practice”, 39(1), 2000, pp. 50-56.

⁸ F.-M. Führer, C. Cramer, *Mentoring und Coaching in der Lehrerinnen-und Lehrerbildung*, in C. Cramer, J. König, M. Rothland, S. Blömeke (Eds.), *Handbuch Lehrerinnen-und Lehrerbildung*, Bad Heilbrunn und Stuttgart, Klinkhardt utb, 2020, pp. 748-755.

⁹ J. Wang, S. J. Odell, *Mentored learning to teach according to standards-based reform: A critical review*, in “Review of Educational Research”, 54(2), 2002, pp. 143-178.

3. Aspetti metodologici

Il processo che ha portato all'elaborazione delle *Linee guida a supporto dello sviluppo professionale degli insegnanti (TPD-SG)* (da ora in poi *Linee guida*) ha visto la partecipazione di tutte le organizzazioni del partenariato e l'articolazione del lavoro di ricerca in due fasi principali: la costruzione dello strumento e il *piloting*. La prima fase ha visto la collaborazione di un'ampia gamma di profili professionali, ovvero: 15 insegnanti dei livelli ISCED 1 e 2; 15 ricercatori universitari impegnati in programmi di formazione iniziale e continua degli insegnanti nei paesi di appartenenza; 8 esperti in servizio presso autorità regionali o nazionali di differenti sistemi scolastici. La seconda fase ha coinvolto 6 reti di scuole (per complessivi 120 insegnanti), una per ciascun paese partner del progetto, individuate secondo criteri non probabilistici.

La fase di costruzione dello strumento ha previsto i seguenti passaggi interni:

- analisi delle politiche e delle pratiche di *mentoring* e *peer-to-peer* presenti in ciascun paese;
- ricognizione della letteratura nazionale e internazionale sui modelli esistenti e sui fattori facilitanti e ostacolanti l'uso del *mentoring* per lo sviluppo professionale degli insegnanti;
- proposte operative avanzate in occasione dei TPM (*Transnational Project Meetings*) da parte della *leading organization* responsabile del coordinamento del gruppo di lavoro sulle Linee guida e negoziazione della struttura e dei contenuti di queste ultime con i coordinatori delle singole unità di progetto;
- organizzazione di gruppi di lavoro funzionali alla definizione delle Linee guida sia in presenza durante le LTTA (*Learning Teaching and Training Activities*) del progetto, che a distanza;
- incontri periodici a distanza del gruppo di progetto delle Linee guida per la revisione dello stato di avanzamento dei lavori.

La fase di *piloting* ha permesso, una volta elaborato il modello RESPOND delle Linee guida, di sottoporre lo strumento a gruppi di insegnanti di paesi diversi, con cui le organizzazioni del partenariato erano in contatto, allo scopo di ricevere un primo *feedback* da parte di insegnanti, *mentor* e *mentee* sia sulla struttura che sull'articolazione interna del dispositivo. In questo caso non si può parlare di un processo sistematico e rigoroso di validazione delle Linee guida, che risulta essere ancora in corso, bensì di un primo momento di revisione per migliorarne la chiarezza, la pertinenza e la spendibilità. Detta interazione con le reti di scuole di ciascun paese partner ha favorito una partecipazione attiva durante la fase di pianificazione tra il gruppo di progetto e le scuole in termini di consultazione, identificazione di bisogni, raccolta di molteplici punti di vista, fornendo *feedforward* preziosi per migliorare e implementare il progetto in itinere. Ciò ha permesso alle scuole coinvolte nel progetto di essere protagoniste del processo di ricerca e di revisione in atto, di essere partecipi di tutte le decisioni prese e dei processi di raccolta dati e monitoraggio in corso, garantendo un flusso multilaterale di scambi da e verso ciascun paese partner e la sua rete di scuole tale da consentire a tutte le scuole e agli insegnanti di trarre vantaggio dai prodotti realizzati dal progetto.

4. Le Linee guida a supporto dello sviluppo professionale degli insegnanti: una proposta a livello europeo

Le Linee guida hanno previsto una struttura “ad imbuto” per mezzo della quale gli interventi di *mentoring* e *peer-to-peer* a supporto dello sviluppo professionale degli insegnanti sono stati analizzati in maniera sempre più specifica e puntuale¹⁰. Detta struttura ha previsto l’individuazione di quattro dimensioni, accompagnate da altrettante domande guida per rendere chiaro il campo di indagine considerato.

A loro volta ciascuna dimensione è stata articolata in “aree d’azione” e “azioni specifiche”, così da fornire indicazioni operative mirate alle scuole interessate a implementare pratiche di *mentoring* e *peer-to-peer*, inserendole all’interno delle politiche di scuola per lo sviluppo professionale degli insegnanti.

Dimensione 1	Dimensione 2	Dimensione 3	Dimensione 4
Leadership e gestione di programmi di <i>mentoring</i> e <i>peer-to-peer</i>	Supporto per la transizione dalla formazione iniziale degli insegnanti alla professione docente	Supporto per lo sviluppo professionale continuo degli insegnanti in servizio	Promozione di una cultura di scuola orientata allo sviluppo professionale
Domande guida			
<i>In che modo la scuola può gestire efficacemente programmi di mentoring e peer-to-peer?</i>	<i>In che modo i programmi di mentoring e peer-to-peer possono accompagnare la transizione dalla formazione iniziale degli insegnanti alla professione docente?</i>	<i>In che modo la collaborazione tra pari e lo sviluppo professionale continuo possono rafforzare le competenze degli insegnanti in servizio e l’applicazione pratica delle loro conoscenze e abilità?</i>	<i>In che modo possono essere promosse politiche a sostegno dello sviluppo professionale degli insegnanti e una cultura di scuola intesa come comunità di apprendimento?</i>

Le quattro dimensioni con le domande guida corrispondenti sono riportate nella Tab. 1.

Tab. 1: Dimensioni e domande guida delle *Linee guida a supporto dello sviluppo professionale degli insegnanti (TPD-SG)* del Progetto RESPOND

Facendo riferimento alla letteratura nazionale e internazionale, ognuna delle quattro dimensioni delle Linee guida è stata poi declinata in apposite “aree di azione”, utili a promuovere politiche e buone pratiche di *mentoring* e *peer-to-peer* da implementare all’interno delle scuole intese come ambienti di apprendimento professionale (Tab. 2).

¹⁰ E. Arnsby, K. Jacobsson, J. Aspfors, *Collective and School-Based Mentor Education: Developing Professional Learning Communities of Mentors*, in “Journal of Teacher Education and Educators”, 12(1), 2023, pp. 53-74.

Dimensioni	Aree di azione
D1. Leadership e gestione di programmi di <i>mentoring</i> e <i>peer-to-peer</i> tra insegnanti	1A. Identificare scopo e visione di programmi di <i>mentoring</i> e <i>peer-to-peer</i> tra insegnanti[A]. 1B. Implementare pratiche gestionali basate su evidenze nei diversi livelli del sistema scolastico e nei processi organizzativi della scuola[B]. 1C. Potenziare le competenze professionali degli insegnanti sviluppando una cultura scolastica basata sull'azione, la riflessione e la condivisione delle pratiche[C]. 1D. Prevedere strategie e opportunità per lo sviluppo e l'avanzamento professionale degli insegnanti[D]. 1E. Definire modelli a livello di scuola per la formazione e la qualificazione professionale dei <i>mentor</i> e per la promozione di forme di supporto <i>peer-to-peer</i> [E].
D2. Supporto per la transizione dalla formazione iniziale degli insegnanti alla professione docente	2A. Implementare programmi di <i>mentoring</i> sostenibili[F]. 2B. Progettare piani di <i>mentoring</i> personalizzati rivolti a varie tipologie di <i>mentee</i> [G]. 2C. Promuovere nei <i>mentee</i> il senso di appartenenza alla scuola e l'engagement nella comunità di apprendimento, rafforzando la cooperazione tra le scuole accoglienti e le istituzioni impegnate nella formazione iniziale degli insegnanti[H]. 2D. Definire e diffondere conoscenze approfondite sulla cultura scolastica, sulla professione docente e sulla transizione dalla formazione iniziale degli insegnanti alla pratica professionale[I]. 2E. Coltivare flessibilità e resilienza professionali[J].
D3. Supporto per lo sviluppo professionale continuo degli insegnanti in servizio	3A. Promuovere interventi <i>peer-to-peer</i> sostenibili e occasioni di apprendimento professionale continuo per insegnanti in servizio[K]. 3B. Stimolare la partecipazione attiva e impegnata degli insegnanti nella leadership scolastica[L]. 3C. Condividere pratiche efficaci per promuovere la collaborazione e l'unità tra gli insegnanti[M]. 3D. Incoraggiare la riflessione critica tra gli insegnanti e costruire sistemi interni alla scuola per la gestione del feedback e la (auto)valutazione tra pari[N]. 3E. Sviluppare consapevolezza e comprensione del ruolo ricoperto dalle evidenze della ricerca in educazione per l'individuazione di pratiche didattiche efficaci[O]. 3F. Supportare gli insegnanti nell'individuazione di elementi di coerenza tra teoria e prassi nell'esercizio dell'attività di insegnamento[P].
D4. Promozione di una cultura di scuola orientata allo sviluppo professionale	4A. Favorire una condivisione diffusa della mission, dei valori e degli obiettivi strategici della scuola[Q]. 4B. Promuovere una cultura orientata al miglioramento continuo[R]. 4C. Creare modelli organizzativo-gestionali e misure per sostenere l'apprendimento professionale all'interno delle scuole e lo sviluppo professionale continuo degli insegnanti[S]. 4D. Valorizzare le conoscenze/competenze personali e professionali degli insegnanti per l'attribuzione di incarichi e compiti gestionali che riguardano la scuola[T]. 4E. Implementare programmi di <i>mentoring</i> e <i>peer-to-peer</i> all'interno delle strategie e dei piani di sviluppo della scuola[U].

Tab. 2: Dimensioni e aree di azione delle *Linee guida a supporto dello sviluppo professionale degli insegnanti (TPD-SG)* del Progetto RESPOND.

NOTE DELLA TABELLA 2

- [A] A. Harris, *Distributed leadership matters: Perspectives, practicalities, and potential*, Thousand Oaks, CA, Corwin Press, 2014; I. Salvadori, *L'insegnante esperto. Le possibili declinazioni della leadership docente*, Milano, FrancoAngeli, 2021; L. M. Desimone, E. D. Hochberg, A. C. Porter, M. S. Polikoff, R. Schwartz, L. J. Johnson, *Formal and informal mentoring: Compensatory, compensatory, or consistent*, in "Journal of Teacher Education", 65, 2014, pp. 88-110.
- [B] J. Hattie, *Visible Learning: The sequel: A synthesis of over 2100 meta-analyses relating to achievement*, London, Routledge, 2023; T. Kvernbekk, *Evidence-based practice in education: functions of evidence and causal presuppositions*, London, Routledge, 2016.
- [C] A. Hargreaves, M. Fullan, *Professional capital. Transforming Teaching in Every School*, Teachers College Press/Ontario Principals' Council, 2012.
- [D] L. Darling-Hammond et al., *Empowered educators. How high-performing systems shape teaching quality around the world*, New York, NY, Jossey-Bass/Wiley & Sons, 2017.
- [E] J. Wang, S. Shibayama, *Mentorship and creativity: Effects of mentor creativity and mentoring style*, in "Research Policy", 51(3), 2022, pp. 1-18.
- [F] A. D. Petrache, D. Mara, S. Velea (Eds.), *Mentoring for successful teaching career*, București, Editura Universitară, 2022; W. Walters, D. B. Robinson, J. Walters, *Mentoring as meaningful professional development: The influence of mentoring on in-service teachers' identity and practice*, in "International Journal of Mentoring and Coaching in Education", 9(1), 2020, pp. 21-36.
- [G] A. J. Murrell, S. Blake-Beard, *Mentoring diverse leaders: Creating change for people, processes, and paradigms*, Milton Park-London, Taylor & Francis, 2017.
- [H] M. Fiorucci, G. Moretti, *The tutor for newly hired teachers in Italy: a resource for professional development*, in A. D. Petrache, D. Mara, S. Velea, (Eds.), *Mentoring for Successful Teaching Career*, București, Editura Universitară, 2022, pp. 114-125; R. Shanks, M. Attard Tonna, F. Krøjgaard, K. Annette Paaske, D. Robson, E. Bjerkholt, *A comparative study of mentoring for new teachers*, in "Professional development in education", 48(5), 2022, pp. 751-765; C. P. Bradshaw, E. T. Pas, J. H. Bottiani, K. J. Debnam, W. M. Reinke, K. C. Herman, M. S. Rosenberg, *Promoting cultural responsiveness and student engagement through double check coaching of classroom teachers: An efficacy study*, in "School Psychology Review", 47(2), 2018, pp. 118-134.
- [I] D. Tiplic, C. Brandmo, E. Elstad, *Antecedents of Norwegian beginning teachers' turnover intentions*, in "Cambridge Journal of Education", 45(4), 2015, pp. 451-474.
- [J] J. Renton, *Coaching and Mentoring: What They Are and How to Make the Most of Them*, New York, NY, Bloomberg Press, 2009.
- [K] D. Gray, H. Goregaokar, *The Mentor Handbook: A Practical Guide for VET Teacher Training*, European Centre for the Development of Vocational Training, 2013. https://www.cedefop.europa.eu/files/MENTORING_HANDBOOK_final_version.pdf, consultato il 24.12.2024.
- [L] L. Darling-Hammond, *Defining teaching quality around the world*, in "European Journal of Teacher Education", 44(3), 2021, pp. 295-308.
- [M] J. Donohoo, *Collective efficacy. How educators' beliefs impact student learning*, Corwin, 2016; J. Donohoo, *Collective teacher efficacy research: Productive patterns of behaviour and other positive consequences*, in "Journal of Educational Change", 19(3), 2018, pp. 323-345; T. Hollweck, R. M. Lofthouse, *Contextual coaching: leveraging and leading school improvement through collaborative professionalism*, in "International journal of mentoring and coaching in education", 10(4), 2021, pp. 399-417; R. J. Marzano, T. Heflebower, *Collaborative Teams That Transform Schools*. Marzano Resources, 2016. https://www.marzanoresources.com/reproducibles/collaborative_teams
- [N] P. Mathew, P. Mathew, P. J. Peechattu, *Reflective practices: A means to teacher development*, in "Asia Pacific Journal of Contemporary Education and Communication Technology", 3(1), 2017, pp. 126-131.
- [O] R. Dunn, J. Hattie, *Developing Teaching Expertise*, Corwin Press, 2021; A. Hargreaves, M. Fullan, *Professional capital. Transforming Teaching in Every School*, cit.; T. Kvernbekk, *Evidence-based practice in education: functions of evidence and causal presuppositions*, cit.
- [P] S. Bressman, J. S. Winter, S. E. Efron, *Next generation mentoring: Supporting teachers beyond induction*, in "Teaching and Teacher Education", 73, 2018, pp. 162-170; M. B. Postholm, *Teachers' professional development: a theoretical review*, in "Educational Research", 54(4), 2012, pp. 405-429.
- [Q] L. J. Zachary, *The mentor's guide: Facilitating effective learning relationships*, Hoboken, NJ, Jossey-Bass Publishers, 2011.
- [R] K. Moyle, *A guide to support coaching and mentoring for school improvement*, in "Australian Council for Educational Research (ACER)", Camberwell, 2016; P. M. Andreoli, H. W. Klar, K. S. Huggins, F. C. Buskey, *Learning to lead school improvement: An analysis of rural school leadership development*, in "Journal of Educational Change", 21(4), 2020, pp. 517-542.
- [S] L. Hargreaves, J. Flutter, *The Status of Teachers*, Oxford, UK, Oxford Research Encyclopedia of Education, 2019. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.288>
- [T] M. Goodsett, *Commitment, Respect, and Trust: The Building Blocks of a Strong Mentoring Relationship*, Michael Schwartz Library Publications, 176, 2021. https://engagedscholarship.csuohio.edu/msl_facpub/176
- [U] M. Margottini, *Autovalutazione e promozione di competenze strategiche*, in M. Fiorucci, G. Moretti (a cura di), *Il tutor dei docenti neoassunti* (pp. 47-60), Roma, TrE-Press, 2019.

Ogni “area di azione” è stata a sua volta declinata in “azioni specifiche” allo scopo di accompagnare il lavoro delle scuole e avanzare proposte operative per lo sviluppo professionale degli insegnanti. La Tab. 3 descrive in maniera analitica le azioni individuate dal gruppo di progetto.

D1. Leadership e gestione di programmi di <i>mentoring</i> e <i>peer-to-peer</i> tra insegnanti
Arece di azione
<p>1A. Identificare scopo e visione di programmi di <i>mentoring</i> e <i>peer-to-peer</i> tra insegnanti</p> <p><i>Azioni specifiche:</i></p> <p>1A.1. Esplicitare le ragioni che hanno fatto emergere l’esigenza di attivare programmi di <i>mentoring</i> e/o <i>peer-to-peer</i>.</p> <p>1A.2. Coinvolgere il personale scolastico (Nel caso specifico per personale scolastico ci si riferisce in primo luogo agli insegnanti e al dirigente scolastico e in secondo luogo a tutte quelle figure che svolgono funzioni educative all’interno del contesto scolastico (educatori, assistenti, formatori, esperti, ecc.) nella costruzione di una visione forte e condivisa per programmi di <i>mentoring</i> e/o <i>peer-to-peer</i>.</p> <p>1A.3. Comunicare la visione di programmi di <i>mentoring</i> e/o <i>peer-to-peer</i> al personale scolastico e a tutti i soggetti coinvolti.</p> <p>1A.4. Definire obiettivi misurabili a breve e a lungo termine di programmi di <i>mentoring</i> e/o <i>peer-to-peer</i>.</p> <p>1A.5. Stabilire un piano di implementazione della visione di programmi di <i>mentoring</i> e/o <i>peer-to-peer</i> per il raggiungimento degli obiettivi previsti.</p> <p>1A.6. Identificare e supportare bisogni individuali legati ad interventi di <i>mentoring</i> e/o <i>peer-to-peer</i> in funzione del raggiungimento di specifici obiettivi di apprendimento e del soddisfacimento di apposite esigenze professionali.</p>
<p>1B. Implementare pratiche gestionali basate su evidenze nei diversi livelli del sistema scolastico e nei processi organizzativi della scuola</p> <p><i>Azioni specifiche:</i></p> <p>1B.1. Conosce la letteratura scientifica, le ricerche e i documenti politico-normativi sulle pratiche di <i>mentoring</i> e/o <i>peer-to-peer</i>.</p> <p>1B.2. Favorire la cooperazione con altre istituzioni e creare le condizioni per la condivisione di esperienze e buone pratiche a livello locale, nazionale, internazionale.</p> <p>1B.3. Condividere esperienze e buone pratiche all’interno dell’istituzione scolastica e tra scuole.</p> <p>1B.4. Supportare lo sviluppo professionale continuo e l’apprendimento permanente.</p> <p>1B.4. Valutare l’efficacia di programmi di <i>mentoring</i> e/o <i>peer-to-peer</i> in base alle osservazioni condotte, alle evidenze raccolte e all’impatto registrato.</p>
<p>1C. Potenziare le competenze professionali degli insegnanti promuovendo una cultura di scuola basata sull’azione, sulla riflessione e sulla condivisione delle pratiche</p> <p><i>Azioni specifiche:</i></p> <p>1C.1. Costruire spazi di condivisione e discussione delle pratiche didattiche e delle esperienze personali, promuovendo:</p> <ul style="list-style-type: none"> o Acquisizione di conoscenze: sviluppo di nuove idee, competenze e relazioni. o Condivisione di conoscenze: diffusione degli apprendimenti maturati all’interno e tra i membri dell’organizzazione. o Utilizzo di conoscenze: circolazione di nuovi apprendimenti, loro generalizzazione e applicazione pratica a contesti e situazioni inedite. <p>1C.2. Creare opportunità di dialogo e riflessione sulla pratica didattica.</p> <p>1C.3. Individuare strategie efficaci per affrontare situazioni complesse attraverso un repertorio di buone pratiche professionali.</p>
<p>1D. Prevedere strategie e opportunità per lo sviluppo e l’avanzamento professionale degli insegnanti</p> <p><i>Azioni specifiche:</i></p> <p>1D.1. Stabilire percorsi/linee guida per l’avanzamento di carriera degli insegnanti e opportunità di sviluppo professionale.</p> <p>1D.2. Incoraggiare gli insegnanti ad assumere ruoli di responsabilità e leadership per lo sviluppo di competenze legate alla gestione e all’organizzazione della scuola.</p> <p>1D.3. Elaborare misure di accompagnamento e supervisione dei percorsi di avanzamento di carriera degli insegnanti, fornendo consigli per la maturazione di ulteriori competenze utili allo sviluppo professionale di ciascuno.</p>
<p>1E. Definire modelli a livello di scuola per la formazione e la qualificazione professionale dei <i>mentor</i> e per la promozione di strategie di supporto <i>peer-to-peer</i>.</p> <p><i>Azioni specifiche:</i></p> <p>1E.1. Identificare programmi individuali o di scuola per la formazione dei <i>mentor</i>.</p> <p>1E.2. Prevedere percorsi di qualificazione professionale dei <i>mentor</i> anche mediante il coinvolgimento di enti esterni accreditati e predisporre linee guida a livello di scuola per il supporto <i>peer-to-peer</i>.</p> <p>1E.3. Valorizzare l’apprendimento basato sull’esperienza per il miglioramento continuo dei <i>mentor</i> e degli interventi di supporto <i>peer-to-peer</i>.</p>

D2. Supporto per la transizione dalla formazione iniziale degli insegnanti alla professione docente	
Aree di azione	
2A. Implementare programmi di <i>mentoring</i> sostenibili.	<p><i>Azioni specifiche:</i></p> <p>2A.1 Prendersi cura dell'inserimento iniziale degli insegnanti dando priorità e sistematicità alle attività di <i>mentoring</i> soprattutto durante i primi anni di insegnamento, sulla base di:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ un piano co-progettato tra il <i>mentor</i> e l'insegnante neo-assunto; ○ l'incoraggiamento allo sviluppo di abilità e competenze personali; ○ la promozione di nuove abilità e competenze; ○ la costruzione di una relazione di fiducia tra <i>mentor</i> e <i>mentee</i>.
2B. Progettare piani di <i>mentoring</i> personalizzati rivolti a varie tipologie di <i>mentee</i> .	<p><i>Azioni specifiche:</i></p> <p>2B.1 Bilancio delle competenze in ingresso degli insegnanti neo-assunti (<i>mentee</i>).</p> <p>2B.2 Rilevare le esigenze di sviluppo professionale degli insegnanti neo-assunti.</p> <p>2B.3 Definire obiettivi di sviluppo per gli insegnanti neo-assunti in base alle caratteristiche e agli obiettivi strategici che la scuola ha individuato (ecosistemi interni delle scuole).</p> <p>2B.4 Incoraggiare una meta-riflessione continua sul processo di maturazione professionale e sui risultati degli insegnanti neo-assunti.</p>
2C. Promuovere nei <i>mentee</i> il senso di appartenenza alla scuola e l'engagement nella comunità di apprendimento, rafforzando la cooperazione tra le scuole accoglienti e le istituzioni impegnate nella formazione iniziale degli insegnanti.	<p><i>Azioni specifiche:</i></p> <p>2C.1 Accogliere e considerare gli insegnanti neo-assunti come risorse importanti per l'intera comunità professionale.</p> <p>2C.2 Prevedere occasioni di confronto, dialogo e riflessione (incontri, forum, commissioni, ecc.) per mezzo delle quali gli insegnanti neo-assunti possano condividere le loro conoscenze su questioni didattiche, quali l'impiego di metodologie di insegnamento innovative, l'uso di nuove tecnologie per l'istruzione, la progettazione di percorsi interdisciplinari, la conduzione di ricerche, interventi di ricerca-azione, ricerca-intervento per migliorare la qualità dell'insegnamento.</p>
2D. Definire e diffondere conoscenze approfondite sulla cultura scolastica, sulla professione docente e sulla transizione dalla formazione iniziale degli insegnanti alla pratica professionale.	<p><i>Azioni specifiche:</i></p> <p>2D.1 Individuare momenti di riflessione per racciordare le conoscenze teoriche e metodologiche acquisite grazie alla formazione iniziale degli insegnanti e i saperi maturati grazie alla pratica professionale.</p> <p>2D.2 Prevedere occasioni di collaborazione e pianificazione congiunta tra insegnanti neo-assunti e insegnanti esperti.</p>
2E. Coltivare flessibilità e resilienza professionali	<p><i>Azioni specifiche:</i></p> <p>2E.1 Motivare gli insegnanti neo-assunti ad incrementare le loro competenze professionali e a continuare ad esercitare la professione docente.</p> <p>2E.2 Prevedere programmi di sviluppo professionale per gli insegnanti neo-assunti finalizzati all'ampliamento e consolidamento delle loro competenze.</p> <p>2E.3 Prevenire situazioni di isolamento degli insegnanti neo-assunti, aumentare la fiducia in se stessi e la loro autostima attraverso momenti di confronto tra docenti.</p>

D3. Supporto per lo sviluppo professionale continuo degli insegnanti in servizio
Aree di azione
<p>3A. Promuovere interventi <i>peer-to-peer</i> sostenibili e occasioni di apprendimento professionale continuo per insegnanti in servizio.</p> <p><i>Azioni specifiche:</i></p> <p>3A.1 Fornire agli insegnanti in servizio strumenti e metodi per promuovere forme di supporto <i>peer-to-peer</i>, tra cui:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Osservazione tra colleghi, auto-asservazione, microteaching, video-annotazioni, forme di tutoraggio assistito e reciproco ○ Strutturazione delle giornate scolastica in modo da prevedere anche momenti di osservazione reciproca ○ Risoluzione congiunta di problemi: un problema per un insegnante, è un problema per l'intera scuola. <p>3A.2 Pianificare occasioni di incontro-confronto tra il personale docente per individuare strategie di intervento su questioni comuni e favorire la collaborazione tra gli insegnanti e tra le discipline.</p> <p>3A.3 Ridurre situazioni di isolamento attraverso forme di <i>peer-coaching</i> tra insegnanti.</p> <p>3A.4 Stimolare la collaborazione tra insegnanti per l'acquisizione e di nuove pratiche.</p>
<p>3B. Stimolare la partecipazione attiva e impegnata degli insegnanti nella leadership scolastica.</p> <p><i>Azioni specifiche:</i></p> <p>3B.1 Definire le aspettative di sviluppo professionale di ciascun insegnante sia a livello individuale che collettivo.</p> <p>3B.2 Predisporre piani di sviluppo individuali per tutti gli insegnanti in linea con gli obiettivi strategici della scuola e in grado di prevedere specifici percorsi di crescita professionale per ciascun docente.</p> <p>3B.3 Promuovere l'interesse e la motivazione degli insegnanti verso lo sviluppo professionale personale e della scuola a partire dalla definizione di:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ un quadro esaustivo di tutti i piani di sviluppo e strumenti di monitoraggio dei progressi compiuti e dei risultati raggiunti. ○ una visione scolastica condivisa, articolata in obiettivi strategici sostenibili e in misure operative funzionali che prevedano il coinvolgimento di tutto il personale docente. ○ progetti pilota e sperimentazioni aperte all'innovazione didattica. <p>3B.4 Fornire esempi significativi per lo sviluppo professionale degli insegnanti, attraverso:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ attività di follow-up personalizzate, allo scopo di promuovere consapevolezza e resilienza. ○ restituzione di feedback relativi ad interventi specifici così da rafforzare la capacità di apprendere dagli errori. ○ investimento nella crescita personale di ciascun docente, grazie all'acquisizione di nuove conoscenze e competenze.
<p>3C. Condividere pratiche efficaci per promuovere la collaborazione e l'unità tra gli insegnanti.</p> <p><i>Azioni specifiche:</i></p> <p>3C.1 Promuovere una cultura scolastica basata sulla fiducia reciproca, sul confronto tra colleghi, sull'assunzione di responsabilità in vista del conseguimento di risultati comuni, sulla condivisione di esperienze significative e buone pratiche, quali:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ la progettazione di interventi e la risoluzione di problemi grazie alla collaborazione tra pari. ○ la pianificazione di incontri periodici per analizzare e riflettere sull'apprendimento degli alunni a partire dai loro compiti, predisporre <i>lesson plan</i> comuni e progettare percorsi di ricerca. ○ la reciproca condivisione tra insegnanti di conoscenze e competenze relative alle pratiche di insegnamento-apprendimento, affinché le capacità collettive dell'intero corpo docente siano superiori a quelle individuali. <p>3C.2 Valorizzare tutto il personale docente in base alla sua esperienza, competenza e opinioni personali, consentendo a tutte le voci di essere ascoltate e sostenendo il lavoro di ciascuno.</p> <p>3C.3 Promuovere confronti riflessivi per sviluppare e migliorare la meta-visione degli insegnanti sulle loro pratiche e su quelle altrui.</p> <p>3C.4 Supportare gli insegnanti nell'elaborazione e implementazione di buone pratiche, mediante una puntuale definizione delle attività, dei ruoli, delle responsabilità allo scopo di sviluppare atteggiamenti resilienti e garantire nel tempo la sostenibilità della professione docente.</p>

<p>3D. Incoraggiare la riflessione critica tra gli insegnanti e costruire sistemi interni alla scuola per la gestione del feedback e la (auto)valutazione tra pari.</p> <p><i>Azioni specifiche:</i></p> <p>3D.1 Assumere un approccio critico nei confronti delle proprie pratiche e di quelle dei colleghi, considerando la riflessione come opportunità per lo sviluppo continuo.</p> <p>3D.2 Considerare l'insegnamento come una professione basata sull'apprendimento continuo: favorire la progressiva maturazione di capacità e conoscenze durante l'intera carriera docente.</p> <p>3D.3 Condividere riflessioni sui risultati di apprendimento degli studenti, derivanti da questionari, test standardizzati e osservazioni in classe, per promuovere ulteriori progettazioni e verificare se le pratiche didattiche in uso stanno contribuendo al raggiungimento degli obiettivi prestabiliti.</p> <p>3D.4 Considerare il feedback tra pari come strumento per il miglioramento delle competenze professionali degli insegnanti.</p> <p>3D.5 Riconoscere l'apprendimento professionale come parte della pratica quotidiana.</p>
<p>3E. Sviluppare consapevolezza e comprensione del ruolo ricoperto dalla evidenze della ricerca in educazione per l'individuazione di pratiche didattiche efficaci.</p> <p><i>Azioni specifiche:</i></p> <p>3E.1 Creare le condizioni affinché gli insegnanti possano entrare in contatto con la letteratura scientifica sui processi di insegnamento-apprendimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ rendere accessibili i prodotti della ricerca, così da poterli discutere e condividere nelle riunioni tra insegnanti. ○ sperimentare modelli organizzativi che possano prevedere una riduzione delle ore di insegnamento in modo da dedicare più tempo ad attività finalizzate allo sviluppo professionale. <p>3E.2 Favorire l'accessibilità alla letteratura scientifica e ai prodotti di ricerca attraverso:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ consultazione di data-base di ricerca. ○ copie cartacee e digitali di studi e articoli di ricerca. <p>3E.3 Promuovere una cultura interna alla scuola basata sui risultati della ricerca.</p> <p>3E.4 Creare occasioni di confronto attorno ai risultati di ricerche sui processi di insegnamento-apprendimento, in modo da supportare - a partire da evidenze scientifiche - le scelte delle scuole su questioni che hanno a che fare con la loro quotidianità, a partire da:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ sviluppare la consapevolezza di come l'efficacia dell'insegnamento vada perseguita attraverso azioni di miglioramento sistematiche, protratte nel tempo e accompagnate da procedure di monitoraggio rigorose. ○ stimolare discussioni su come specifici contributi di ricerca possano ispirare lo sviluppo professionale e le pratiche degli insegnanti.
<p>3F. Supportare gli insegnanti nell'individuazione di elementi di coerenza tra teoria e prassi nell'esercizio dell'attività di insegnamento.</p> <p><i>Azioni specifiche:</i></p> <p>3F.1 Supportare gli insegnanti nella conduzione di ricerche sulle pratiche di insegnamento-apprendimento, che prevedano l'impiego di metodi didattici innovativi e la rilevazione/misurazione degli effetti prodotti sull'apprendimento degli alunni, mediante:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ esperienze di <i>lesson study</i>. ○ percorsi di ricerca-azione. ○ ricerche empiriche sull'efficacia di alcune pratiche didattiche realizzate assieme da insegnanti e ricercatori. ○ disegni di ricerca per condurre indagini sulle pratiche di insegnamento e di progettazione delle scuole. <p>3F.2 Applicare in ambito scolastico ricerche sui processi di insegnamento-apprendimento che hanno prodotto risultati affidabili, così da orientare la pratica didattica a partire da dati di ricerca e promuovere negli insegnanti un atteggiamento di apertura verso l'implementazione di nuovi metodi/strumenti, mediante:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ sperimentazioni didattiche. ○ collaborazioni di ricerca tra insegnanti e ricercatori. <p>3F.3 Condividere e diffondere le esperienze di ricerca condotte da alcuni insegnanti con il resto del corpo docente, sia che esse abbiano prodotto risultati positivi o negativi.</p>

D4. Promozione di una cultura di scuola orientata allo sviluppo professionale
Aree di azione
<p>4A. Favorire una condivisione diffusa della mission, dei valori e degli obiettivi strategici della scuola.</p> <p><i>Azioni specifiche:</i></p> <p>4A.1 Condurre una valutazione condivisa sullo stato attuale della scuola, che risponda alle domande chiave: dove siamo adesso? Dove vogliamo andare?</p> <p>4A.2 Fornire opportunità di dialogo cooperativo e di riflessione sulla missione, sui valori e sugli obiettivi strategici della scuola.</p> <p>4A.3 Incoraggiare la partecipazione attiva dei docenti per identificare quali siano gli aspetti della scuola da migliorare, a partire dalla definizione di obiettivi di sviluppo e strategie di intervento.</p> <p>4A.4 Favorire l'assunzione di responsabilità da parte degli insegnanti (sia a livello individuale che collettivo) per il raggiungimento degli obiettivi e dei traguardi definiti dalla scuola.</p> <p>4A.5 Costruire una forte collaborazione con le famiglie per la costituzione di una comunità educativa diffusa.</p> <p>4A.6 Rafforzare il ruolo della scuola all'interno della società di riferimento, mediante la costituzione di reti con stakeholder esterni e attori locali.</p> <p>4A.7 Prevedere forme di revisione in itinere finalizzate al rinnovamento continuo della visione e/o della missione della scuola.</p>
<p>4B. Promuovere una cultura orientata al miglioramento continuo.</p> <p><i>Azioni specifiche:</i></p> <p>4B.1 Sperimentare costantemente nuovi approcci all'insegnamento e pratiche didattiche alternative, valutandone l'impatto sul contesto professionale.</p> <p>4B.2 Incentivare il ricorso a pratiche didattiche innovative.</p> <p>4B.3 Promuovere approcci didattici innovativi e creativi, prestando attenzione sia a ciò che ha funzionato bene sia a ciò che va migliorato.</p> <p>4B.4 Fornire opportunità di riflessione critica e di discussione sulle pratiche didattiche in uso, sulle abitudini e sulle concezioni dei docenti in merito agli aspetti determinati la qualità dell'insegnamento.</p> <p>4B.5 Utilizzare strategie e strumenti validati dalla ricerca educativa per informare e promuovere il miglioramento continuo.</p>
<p>4C. Creare modelli organizzativo-gestionali e misure per sostenere l'apprendimento professionale all'interno delle scuole e lo sviluppo professionale continuo degli insegnanti.</p> <p><i>Azioni specifiche:</i></p> <p>4C.1 Supportare i processi di acquisizione, condivisione e utilizzo della conoscenza interni alla scuola.</p> <p>4C.2 Organizzare regolarmente opportunità di scambio, condivisione e collaborazione tra il personale docente e gli studenti relativamente al funzionamento e alla scelte della scuola.</p> <p>4C.3 Assegnare ruoli ben definiti e distribuire le responsabilità in maniera diffusa tra il personale scolastico per la realizzazione di iniziative collegiali.</p> <p>4C.4 Garantire il tempo necessario affinché gli insegnanti possano lavorare tranquillamente e produttivamente assieme, dando vita ad una comunità di apprendimento professionale.</p> <p>4C.5 Facilitare le opportunità di sviluppo professionale all'interno della scuola.</p> <p>4C.6 Promuovere lo sviluppo di competenze tra colleghi attraverso conversazioni e osservazioni della pratica professionale.</p>
<p>4D. Valorizzare le conoscenze/competenze personali e professionali degli insegnanti per l'attribuzione di incarichi e compiti gestionali che riguardano la scuola.</p> <p><i>Azioni specifiche:</i></p> <p>4D.1 Assumere modelli di gestione della leadership in grado di supportare l'apprendimento e lo sviluppo organizzativo.</p> <p>4D.2 Prevedere strategie gestionali basate sull'attribuzione di deleghe per la messa in pratica di una leadership diffusa e un maggiore coinvolgimento del corpo docente nel management della scuola.</p> <p>4D.3 Integrare forme di apprendimento organizzativo nei processi quotidiani al fine di acquisire, condividere e utilizzare la conoscenza maturata all'interno e all'esterno della scuola.</p> <p>4D.4 Prevedere una struttura sistematica per il monitoraggio, la revisione e la rendicontazione dell'efficacia dei modelli gestionali assunti dalla scuola, allo scopo di fornire feedback per il miglioramento e la generazione di conoscenza collettiva.</p>

<p>4E. Implementare programmi di <i>mentoring</i> e <i>peer-to-peer</i> all'interno delle strategie e dei piani di sviluppo della scuola.</p> <p><i>Azioni specifiche:</i></p> <p>4E.1 Disporre di programmi di <i>mentoring</i> e <i>peer-to-peer</i> per insegnanti-tirocinanti in formazione, insegnanti neo-immessi e insegnanti in servizio (sulla base delle indicazioni di dettaglio previste dalle Dimensioni 2 e 3 delle presenti Linee guida).</p> <p>4E.2 Assegnare ruoli di responsabilità e coordinamento delle attività di <i>mentoring</i> e <i>peer-to-peer</i> all'interno della scuola (predisposizione di un apposito organigramma e funzionigramma).</p> <p>4E.3 Prevedere programmi di formazione permanente e autoaggiornamento per il personale docente con funzioni di gestione e/o conduzione delle attività di <i>mentoring</i> e <i>peer-to-peer</i> all'interno della scuola.</p> <p>4E.4 Prevedere sistemi di monitoraggio e valutazione dell'efficacia e dell'impatto delle attività di <i>mentoring</i> e <i>peer-to-peer</i> sulla qualità della scuola e sullo sviluppo professionale degli insegnanti.</p> <p>4E.5 Prevedere forme di riconoscimento del merito per il personale docente impegnato nella gestione e/o conduzione delle attività di <i>mentoring</i> e <i>peer-to-peer</i> all'interno della scuola.</p>

Tab. 3: Aree di azione e azioni specifiche delle *Linee guida a supporto dello sviluppo professionale degli insegnanti* (TPD-SG) del Progetto RESPOND

La costruzione delle Linee guida, oltre agli aspetti operativi richiamati nelle tabelle precedenti, ha sollecitato il gruppo di progetto ad interrogarsi anche sui valori e sugli atteggiamenti fondativi che dovrebbero ispirare le pratiche di *mentoring* e *peer-to-peer* in ambito scolastico¹¹, come riportato nella Tab. 4.

Valori	Atteggiamenti
<ul style="list-style-type: none"> - Leadership diffusa e coaching autentico - Fiducia reciproca e responsabilizzazione - Cultura del miglioramento continuo - Comunicazione e cooperazione tra pari - Riconoscimento del ruolo sociale e educativo degli insegnanti - Riconoscimento del contributo fornito dagli insegnanti all'incremento della qualità della scuola - Valorizzazione dei contesti e degli ambienti di apprendimento professionale - Senso di appartenenza alla scuola intesa come comunità educante e comunità di pratiche 	<ul style="list-style-type: none"> - Responsabilità - Consapevolezza e empatia - Riflessione e pensiero critico - Pratica adattiva e flessibilità - Apertura verso i punti di vista degli altri - Disponibilità al confronto - Condivisione di materiali e buone pratiche - Partecipazione attiva alla vita della scuola

Tab. 4: Valori e atteggiamenti delle *Linee guida a supporto dello sviluppo professionale degli insegnanti* (TPD-SG) del Progetto RESPOND

5. Discussione

Uno dei contributi più interessanti forniti dal progetto RESPOND alla riflessione sul *mentoring* degli insegnanti è stato quello di ripensarne i fondamenti epistemologici, ponendosi in maniera critica rispetto ad una interpretazione classica che per molti versi oggi richiede di essere attualizzata. Il lavoro svolto dal gruppo di progetto attorno alle Linee guida illustrate nel presente contributo, infatti, ha portato alla messa in discussio-

¹¹ A. Hargreaves, M. Fullan, *Mentoring in the New Millennium*, in "Theory Into Practice", 39(1), 2000, pp. 50-56.

ne di una visione tradizionale del *mentoring* degli insegnanti, secondo la quale un insegnante esperto (*mentor*) guida e supporta un insegnante novizio o in formazione (*mentee*) in attività di vario genere legate ai processi di insegnamento-apprendimento¹². A questa interpretazione, eccessivamente restrittiva sul ruolo del *mentoring* per lo sviluppo professionale degli insegnanti, si è ritenuto opportuno preferirne un'altra, più complessa e articolata, che considera il *mentoring* come una *strategia olistica di empowerment*¹³ finalizzata alla valorizzazione di tre tipologie di potenziale dell'insegnante: quello personale, quello relazionale e quello istituzionale.

Le "dimensioni" e le "aree d'azione" che compongono le Linee guida, riportate nelle pagine precedenti, prestano attenzione in maniera non lineare, bensì integrata, a queste tre tipologie di potenziale, le quali, se ben canalizzate, possono contribuire in maniera significativa al miglioramento di aspetti importanti della professionalità docente. Per favorire una lettura critica delle Linee guida si è ritenuto opportuno approfondire le tipologie di potenziale sopra richiamate, evidenziando in che misura esse sono presenti all'interno del dispositivo elaborato grazie al progetto RESPOND.

Nella visione classica sopra richiamata, l'obiettivo prioritario del *mentoring* è quello di fornire agli insegnanti novizi o con minori esperienze di insegnamento informazioni inerenti il contesto di riferimento, le caratteristiche degli alunni, l'organizzazione scolastica, le scelte strategiche operate dallo staff di direzione, le strategie didattiche da impiegare in classe o con singoli alunni, i valori condivisi dalla comunità educativa, ecc., così da favorire il passaggio da un contesto sconosciuto che spaventa ad un contesto accogliente che genera appartenenza. Questo modello classico si basa soprattutto sul trasferimento di conoscenze piuttosto che sulla loro costruzione attraverso la relazione. La relazione *mentor-mentee* si connota come fortemente asimmetrica, per alcuni versi persino gerarchica, all'interno della quale si tende a privilegiare la maggiore esperienza e sapienza professionale del *mentor* rispetto alla qualificazione, agli apprendimenti pregressi e alle caratteristiche personali del *mentee*¹⁴. Tutto ciò limita significativamente la possibilità di esplorare nuove idee, percorsi alternativi, soluzioni innovative, sia per l'uno che per l'altro, con il rischio di rafforzare atteggiamenti e posture didattiche orientate al conformismo, al dogmatismo pedagogico e alla fissità delle metodologie di insegnamento.

Un approccio al *mentoring* in grado di valorizzare il potenziale personale del *mentee*, necessita che quest'ultimo assuma un ruolo propositivo, proattivo all'interno dell'esperienza di *mentoring*, e non passivo, dimostrando di saper sottoporre ad analisi critica le esperienze formative, lavorative e personali che fino a quel momento hanno contribuito alla formazione della propria identità professionale. Dal canto suo, il *mentor* deve essere in grado di sostenere e accompagnare l'autoanalisi e l'autovalutazione delle esperienze e delle competenze del *mentee*, adottando un approccio critico, mai giudicante, in grado di supportare la riflessione e l'apprendimento dall'esperienza. Questo processo riflessivo può assumere livelli di strutturazione diversi, da un primo stadio in cui può essere utile

¹² R. Spooner-Lane, *Mentoring beginning teachers in primary schools: research review*, in "Professional Development in Education", 43, 2017, pp. 253-273.

¹³ A. L. Goodwin, C. C. Lee, S. Pratt, *The poetic humanity of teacher education: holistic mentoring for beginning teachers*, in "Professional Development in Education", 49(4), 2021, pp. 707-724.

¹⁴ L.-A. Ewing, *Mentoring novice teachers*, in "Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning", 29(1), 2021, pp. 50-69.

affidarsi alla narrazione e al racconto di esperienze significative o percepite come tali dal *mentee*, per poi passare all'utilizzo di strumenti di indagine più rigori come questionari, interviste strutturate, colloqui orientativi, ecc. a cui far seguire attività di *microteaching*, simulazione, osservazione diretta, video-annotazioni, momenti di restituzione del feedback/feedforward del *mentor* e di confronto profondo tra il *mentor* e il *mentee*. In questo frangente è importante che il feedback del *mentor* sia supportato da evidenze e da elementi comprovanti i punti di forza e i punti di debolezza relativi alla condizione professionale del *mentee* in quel dato momento per quel preciso evento. Pertanto è opportuno che l'esperienza di *mentoring* segua un andamento graduale, prendendo avvio dall'analisi dei bisogni del *mentee* e a partire da questa definire obiettivi chiari e progressivi. Come dimostrano gli studi di Willis e Hairon, un programma di *mentoring* è tanto più efficace quanto più gli obiettivi sono previsti in maniera pianificata, rigorosa e coerente con i risultati da perseguire. Detti obiettivi non devono essere dettati da emergenze o incidenti di percorso, ma dovrebbero essere frutto di scelte intenzionali, concordate grazie alla partecipazione di tutti gli attori in gioco (dirigente scolastico, *mentor*, *mentee*, altri docenti, ecc.), così da essere orientati per un verso al miglioramento delle competenze dell'insegnante nel breve periodo e per un altro alla co-costruzione di un piano di sviluppo professionale che potrà realizzarsi in tempi più lunghi. Per fare tutto questo è necessario che il *mentee*, con l'aiuto e l'accompagnamento del *mentor*, sia consapevole del suo reale punto di partenza, ricorrendo alla predisposizione di un accurato bilancio delle competenze in base al quale stabilire obiettivi di sviluppo professionale sostenibili e da monitorare in corso d'opera. All'interno delle Linee guida l'attenzione al potenziale personale si ritrova soprattutto nella Dimensione D2, per le Aree d'azione 2A, 2B, 2E; Dimensione D3, Area d'azione 3D; Dimensione D4, Area d'azione 4D.

Grazie all'apporto della teoria socio-costruttivista, il *mentoring* assume un approccio più collaborativo, allo scopo di migliorare le pratiche degli insegnanti e gestire proficuamente quella "ragionevole asimmetria" di ruoli, funzioni e responsabilità richiamata in precedenza¹⁵. La possibilità di strutturare il *mentoring* sottoforma di "dialogo professionale" richiede non solo che il *mentee* acquisisca conoscenza e consapevolezza del proprio potenziale personale, ma anche che quest'ultimo riponga fiducia nei benefici che potranno derivare dall'interazione con il *mentor* rispetto all'incremento della propria professionalità. Per fare questo è necessario che il *mentee* comprenda il potenziale relazionale del *mentoring*, mostrando impegno e coinvolgimento autentici nella partecipazione a conversazioni dialogiche, assunzione di responsabilità verso il proprio apprendimento professionale e capacità di riflessione critica per poter decostruire convinzioni, assunti di base e preconcetti¹⁶. Al contempo, la relazione che si crea per mezzo del *mentoring* produce vantaggi, crescita e arricchimento professionale anche per il *mentor*, che non si limita soltanto a dare, a comunicare, a condividere la propria saggezza professionale, ma che, grazie agli stimoli, alle suggestioni, ai dubbi del *mentee*, è portato a rileggere la propria esperienza professionale in maniera critica, problematicistica, riflessiva, per poi innovarla. A riguardo Stanulis

¹⁵ S. A. Aderibigbe, L. Colucci-Gray, D. Gray, *Mentoring as a collaborative learning journey for teachers and student teachers: a critical constructivist perspective*, in "Teacher Education Advancement Network Journal", 6, 2014, pp. 17-27.

¹⁶ J. Willis et al., *Mentors for beginning teachers as middle leaders: the messy work of recontextualising*, in "School Leadership & Management", 39(3-4), 2019, pp. 334-351.

e collaboratori parlano di “*mentoring formativo*”¹⁷, che risulta essere tale da ambo le parti, poichè la dinamica dialogica che lo caratterizza genera cambiamenti e trasformazioni tanto nei *mentee* quanto nei *mentor*. All’interno di tale relazione professionale il *mentor* assume il ruolo di co-apprendente, poichè mentre pianifica, processa, discute esperienze che favoriscono la crescita del *mentee*, mette in discussione anche le proprie certezze, riconoscendo nel *mentee* un partner autorevole da cui egli stesso può apprendere per modificare e rinnovare le proprie pratiche. Le Linee guida riconoscono un ruolo centrale al potenziale relazionale, ritracciabile in più parti, come nella Dimensione D1, Area d’azione 1C, nella Dimensione D2, Aree d’azione 2C e 2D e in tutte le Aree d’azione della Dimensione 3.

Per molto tempo il *mentoring* è stato considerato un’attività a vantaggio della persona, del professionista, del singolo insegnante nel nostro caso, che grazie all’accompagnamento di un collega esperto è messo nelle condizioni di esplorare il proprio potenziale personale e di incrementarlo grazie all’acquisizione di nuove conoscenze e competenze professionali. La pluralità di potenziali, qui evocata, oltre a quello personale, che chiama in causa il background esperienziale del *mentee*, oltre a quello relazionale su cui si fonda il rapporto *mentor-mentee*, ne prevede anche un terzo, che chiameremo “potenziale istituzionale”, e che si focalizza sul contributo che il singolo insegnante può fornire allo sviluppo della scuola di appartenenza intesa come organizzazione che apprende. Oltre mezzo secolo di studi sulle *learning organization* hanno ampiamente dimostrato come il patrimonio conoscitivo di un’organizzazione sia molto di più della sommatoria delle conoscenze possedute dai singoli professionisti che la compongono¹⁸. La saggezza professionale di un’organizzazione, infatti, è rappresentata, non tanto dalla quantità dei saperi e *know how* presenti al suo interno, bensì dalla capacità di trasformare questi ultimi in artefatti dinamici, che, grazie a processi circolari di socializzazione/condivisione di informazioni, dati, pratiche, metodi, strategie, ecc., sono in grado di generare forme originali, innovative, inedite di conoscenza e di *expertise*, espressione del patrimonio collettivo dell’organizzazione stessa. Il *mentoring* può essere un dispositivo efficace per promuovere il potenziale istituzionale dell’insegnante, nella misura in cui contribuisce non solo alla crescita individuale del docente ma dell’intera istituzione scolastica. In tal senso il *mentoring* assume una duplice valenza: 1) contribuisce alla definizione e all’attuazione di politiche a livello di scuola finalizzate allo sviluppo professionale degli insegnanti; 2) consente di verificare nel medio-lungo periodo l’efficacia e la sostenibilità di tali politiche rispetto al miglioramento della qualificazione professionale del corpo docente e della qualità della didattica. Da qui l’importanza di definire politiche e programmi mirati per il *mentoring* degli insegnanti, coerenti con gli obiettivi strategici definiti dall’istituzione scolastica e orientati alla crescita collettiva dell’intera organizzazione. Proprio perchè lo sviluppo professionale del singolo insegnante rappresenta un elemento determinante per lo sviluppo dell’intera organizzazione, esso deve essere definito a partire da appositi protocolli e patti formativi, che prevedano una chiara esplicitazione degli obiettivi da raggiungere, delle attività

¹⁷ R. N. Stanulis et al., *Mentoring as More Than “Cheerleading”*: looking at Educative Mentoring Practices Through Mentors’ Eyes, in “Journal of Teacher Education”, 70(5), 2019, pp. 567-580.

¹⁸ P. Senge, A. Kleiner, C. Roberts, R. Ross, B. Smith, *The Fifth Discipline Fieldbook: Strategies and Tools for Building a Learning Organization*, New York, NY, Doubleday, 1994; P. Senge, N. Cambron-McCabe, T. Lucas, B. Smith, J. Dutton, A. Kleiner, *Schools That Learn: A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*, New York, NY, Random House, 2012.

che vedranno impegnati gli insegnanti e dei benefici che un incremento delle competenze professionali del docente potrà apportare sia al singolo insegnante che all'istituzione scolastica di appartenenza. Secondo questa prospettiva il *mentoring* contribuisce sia alla crescita professionale del docente che a quella della scuola, apportando sia vantaggi personali che collettivi. Nelle Linee guida il potenziale istituzionale trova ampio riscontro, come riportato nella Dimensione D1, per le Aree d'azione 1A, 1B, 1D e 1E, nella Dimensione D2, Aree d'azione 2A, 2C e 2D e in tutte le Aree d'azione della Dimensione D4.

L'idea di *mentoring* che oggi deve ispirarne le pratiche all'interno delle scuole non può non tenere conto delle condizioni di volatilità, incertezza, complessità e instabilità della società attuale e delle conseguenze che tutto questo produce nel mondo dell'educazione. Ora più che mai, gli insegnanti necessitano di un modello di *mentoring* rispondente ai tempi difficili che stiamo vivendo, in grado di prepararli ad essere educatori in un futuro che è in gran parte sconosciuto. A riguardo Lasen e collaboratori¹⁹ richiamano l'importanza di un *mentoring* orientato al futuro (*Future-focused mentoring* - FfM), capace di valorizzare le evidenze prodotte dalla ricerca didattica sulle pratiche di insegnamento efficaci e al contempo promuovere una nuova postura epistemologica del *mentoring*, incentrata sulla collaborazione tra pari, l'empowerment reciproco, l'adattabilità a molteplici contesti/situazioni professionali, la flessibilità didattica, la reciprocità tra crescita professionale individuale e collettiva, l'innovazione e la trasformazione degli ambienti di apprendimento, l'intraprendenza nell'uso di metodi e strumenti alternativi.

Questo nuovo modo di intendere il *mentoring* non implica un rifiuto delle pratiche passate o presenti, bensì l'adozione di uno sguardo critico, problematizzante nei confronti della professionalità docente, che non è mai compiuta fino in fondo, ma che deve essere sempre pronta a cogliere nuove opportunità per aggiungere valore, rivitalizzare, re-immaginare e attraversare territori inesplorati del "fare scuola"²⁰. In questo modo, gli insegnanti diventano esperti nel riorientarsi, risolvere problemi e affrontare sfide ambiziose che guardano al futuro.

6. Conclusioni

Le Linee guida elaborate grazie al progetto RESPOND sono state l'occasione per fare riflettere e lavorare assieme ricercatori e insegnanti di diversi paesi europei attorno all'utilità che azioni efficaci di *mentoring* e *peer-to-peer* possono avere per lo sviluppo professionale degli insegnanti e delle scuole. Sebbene detto strumento sia ancora in fase di validazione, esso può rappresentare una prima esperienza pilota, applicabile a livello internazionale in diversi sistemi scolastici, utile a creare un'architettura condivisa - supportata da evidenze e dalla ricerca scientifica - per sostenere le scuole nel miglioramento della loro qualità organizzativa e didattica a partire dalla definizione di strategie condivise che considerano lo sviluppo professionale degli insegnanti come leva prioritaria per il cambiamento.

¹⁹ E. Larsen, C. Jensen-Clayton, E. Curtis, T. Loughland, H. T. M. Nguyen, *Re-imagining teacher mentoring for the future*, in "Professional Development in Education", 2023, pp. 1-15.

²⁰ S. Hairon et al., *Structured mentoring: principles for effective mentoring*, in "Educational Research for Policy and Practice", 19(2), 2020, pp. 105-123.

Riferimenti bibliografici

- Aderibigbe S. A., Colucci-Gray L., Gray D., *Mentoring as a collaborative learning journey for teachers and student teachers: a critical constructivist perspective*, in "Teacher Education Advancement Network Journal", 6, 2014, pp. 17-27.
- Allen T. D., Eby L. T., Poteet M. L., Lentz E., Lima L., *Career benefits associated with mentoring for proteges: A meta-analysis*, in "Journal of Applied Psychology", 89(1), 2004, pp. 127-136.
- Andreoli P. M., Klar H. W., Huggins K. S., Buskey F. C., *Learning to lead school improvement: An analysis of rural school leadership development*, in "Journal of Educational Change", 21(4), 2020, pp. 517-542.
- Arnsby E., Jacobsson K., Aspfors J., *Collective and School-Based Mentor Education: Developing Professional Learning Communities of Mentors*, in "Journal of Teacher Education and Educators", 12(1), 2023, pp. 53-74.
- Boldrini F., Bracchini M. R., *Le scuole come organizzazioni che apprendono: riconcettualizzare il modello di Kools e Stoll sulla base dei risultati di un'analisi qualitativo-percettiva*, in "IUL Research", 3(5), 2022, pp. 103-121.
- Bressman S., Winter J. S., Efron, S. E., *Next generation mentoring: Supporting teachers beyond induction*, in "Teaching and Teacher Education", 73, 2018, pp. 162-170.
- Bradshaw C. P., Pas E. T., Bottiani J. H., Debnam K. J., Reinke W. M., Herman K. C., Rosenberg M. S., *Promoting cultural responsiveness and student engagement through double check coaching of classroom teachers: An efficacy study*, in "School Psychology Review", 47(2), pp. 118-134.
- Buczynski S., Hansen C. B., *Impact of professional development on teacher practice: Uncovering connections*, in "Teaching and Teacher Education", 26(3), 2010, pp. 599-607.
- Clarke A., Triggs V., Nielsen W., *Cooperating Teacher Participation in Teacher Education*, in "Review of Educational Research", 84(2), 2014, pp. 163-202.
- Clutterbuck D., *The successful mentoring journey: A handbook for mentors*, London, Kogan Page Publishers, 2019.
- Darling-Hammond L. et al., *Empowered educators. How high-performing systems shape teaching quality around the world*, Hoboken, NJ, Jossey-Bass, 2017.
- Darling-Hammond, L., *Defining teaching quality around the world*, in "European Journal of Teacher Education", 44(3), 2021, pp. 295-308.
- Desimone L. M., Hochberg E. D., Porter A. C., Polikoff M. S., Schwartz R., Johnson L. J., *Formal and informal mentoring: Complementary, compensatory, or consistent?*, in "Journal of Teacher Education", 65, 2014, pp. 88-110.
- Donohoo J., *Collective efficacy. How educators' beliefs impact student learning*, Thousand Oaks, Ca., Corwin, 2016.
- Donohoo J., *Collective teacher efficacy research: Productive patterns of behaviour and other positive consequences*, in "Journal of Educational Change", 19(3), 2018, pp. 323-345.
- Dunn R., Hattie J., *Developing Teaching Expertise*, Thousand Oaks, Ca., Corwin Press, 2021.
- European Commission/EACEA/Eurydice, *Teachers in Europe: Careers, Development and Wellbeing*. Eurydice report. Publications Office of the European Union, 2021. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/98926>.

- Ewing L.-A., *Mentoring novice teachers*, in “Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning”, 29(1), 2021, pp. 50-69.
- Feiman-Nemser S., *Teachers as teacher educators*, in “European Journal of Teacher Education”, 21(1), 1998, pp. 63-74.
- Fiorucci M., Moretti G., *The tutor for newly hired teachers in Italy: a resource for professional development*, in A. D. Petrache, D. Mara, S. Velea (Eds.), *Mentoring for Successful Teaching Career*, București, Editura Universitară, 2022, pp. 114-125.
- Fullan M., *The new meaning of educational change*, New York City, NY, Teachers College, Columbia University, 2007.
- Führer F.-M., Cramer C., *Mentoring und Coaching in der Lehrerinnen-und Lehrerbildung*, in C. Cramer, J. König, M. Rothland, S. Blömeke (Eds.), *Handbuch Lehrerinnen-und Lehrerbildung* (pp. 748-755), Bad Heilbrunn und Stuttgart, Klinkhardt utb, 2020.
- Goodsett M., *Commitment, Respect, and Trust: The Building Blocks of a Strong Mentoring Relationship*, Cleveland State University, Michael Schwartz Library Publications, 176, 2021. https://engagedscholarship.csuohio.edu/msl_facpub/176
- Goodwin A. L., Lee C. C., Pratt S., *The poetic humanity of teacher education: holistic mentoring for beginning teachers*, in “Professional Development in Education”, 49(4), 2021, pp. 707-724.
- Gray D., Goregaokar H., *The Mentor Handbook: A Practical Guide for VET Teacher Training*, Thessaloniki, European Centre for the Development of Vocational Training, 2013. https://www.cedefop.europa.eu/files/MENTORING_HANDBOOK_final_version.pdf
- Gould J., DiBella A., Nevis E., *Organizations as learning systems*, in “Systems Thinker”, 4(8), 1993, pp. 1-3.
- Hairon S. et al., *Structured mentoring: principles for effective mentoring*, in “Educational Research for Policy and Practice”, 19(2), 2020, pp. 105-123.
- Hargreaves A., Fullan M., *Mentoring in the New Millennium*, in “Theory Into Practice”, 39(1), 2000, pp. 50-56.
- Hargreaves A., Fullan, M., *Professional capital. Transforming Teaching in Every School*, New York, NY, Teachers College Press/Ontario Principals’ Council, 2012.
- Hargreaves L., Flutter J., *The Status of Teachers*, in “Oxford Research Encyclopedia of Education”, Oxford, UK, Oxford University Press, 2019. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.288>
- Harris A., *Distributed leadership matters: Perspectives, practicalities, and potential*, Thousand Oaks, Ca., Corwin Press, 2014.
- Hattie J., *Distributed leadership matters: Perspectives, practicalities, and potential*, Thousand Oaks, Ca., Corwin Press, 2014.
- Hollweck T., Lofthouse R. M., *Contextual coaching: leveraging and leading school improvement through collaborative professionalism*, in “International journal of mentoring and coaching in education”, 10(4), 2021, pp. 399-417.
- Kvernbekk T., *Evidence-based practice in education: functions of evidence and causal pre-suppositions*, London, Routledge, 2016.
- Larsen E., Jensen-Clayton C., Curtis E., Loughland T., Nguyen H. T. M., *Re-imagining teacher mentoring for the future*, in “Professional Development in Education”, 2023, pp. 1-15.

- Margottini M., *Autovalutazione e promozione di competenze strategiche*, in M. Fiorucci, G. Moretti (a cura di), *Il tutor dei docenti neoassunti* (pp. 47-60), Roma, TrE-Press, 2019.
- Marzano R. J., Heflebower T., *Collaborative Teams That Transform Schools*, Marzano Resources, 2016. https://www.marzanoresources.com/reproducibles/collaborative_teams.
- Mathew P., Mathew P., Peechattu P. J., *Reflective practices: A means to teacher development*, in "Asia Pacific Journal of Contemporary Education and Communication Technology", 3(1), 2017, pp. 126-131.
- Milway K. S., Saxton, A., *The challenge of organizational learning*, in "Stanford Social Innovation Review", 9(3), 2011, pp. 44-49.
- Moyle K., *A guide to support coaching and mentoring for school improvement*, Camberwell, Australian Council for Educational Research (ACER), 2016.
- Murrell A. J., Blake-Beard S., *Mentoring diverse leaders: Creating change for people, processes, and paradigms*, Milton Park, UK, Taylor & Francis, 2017.
- Petrache A. D., Mara, D., Velea, S. (Eds.), *Mentoring for successful teaching career*, București, Editura Universitară, 2022.
- Postholm M. B., *Teachers' professional development: a theoretical review*, in "Educational Research", 54(4), pp. 405-429.
- Renton J., *Coaching and Mentoring: What They Are and How to Make the Most of Them*, New York, NY, Bloomberg Press, 2009.
- Salvadori I., *L'insegnante esperto. Le possibili declinazioni della leadership docente*, Milano, FrancoAngeli, 2021.
- Santagata R., Kersting N., Givvin K. B., Stigler J. W., *Problem implementation as a lever for change: An experimental study of the effects of a professional development program on students' mathematics learning*, in "Journal of Research on Educational Effectiveness", 4(1), 2010, pp. 1-24.
- Senge P., Cambron-McCabe N., Lucas T., Smith B., Dutton J., Kleiner A., *Schools That Learn: A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*, New York, NY, Random House, 2012.
- Senge P., Kleiner A., Roberts C., Ross R., Smith B., *The Fifth Discipline Fieldbook: Strategies and Tools for Building a Learning Organization*, New York, NY, Doubleday, 1994.
- Shanks R., Attard Tonna M., Krøjgaard F., Annette Paaske K., Robson D., Bjerkholt E., *A comparative study of mentoring for new teachers*, in "Professional development in education", 48(5), 2022, pp. 751-765.
- Spooner-Lane R., *Mentoring beginning teachers in primary schools: research review*, in "Professional Development in Education", 43, 2017, pp. 253-273.
- Stanulis R. N. et al., *Mentoring as More Than "Cheerleading": looking at Educative Mentoring Practices Through Mentors' Eyes*, in "Journal of Teacher Education", 70(5), 2019, pp. 567-580.
- Stanulis R. N., Floden R. E., *Intensive mentoring as a way to help beginning teachers develop balanced instruction*, in "Journal of Teacher Education", 60(2), 2009, pp. 112-122.
- Tiplic D., Brandmo C., Elstad E., *Antecedents of Norwegian beginning teachers' turnover intentions*, in "Cambridge Journal of Education", 45(4), 2015, pp. 451-474.

- Walters W., Robinson D. B., Walters J., *Mentoring as meaningful professional development: The influence of mentoring on in-service teachers' identity and practice*, in "International Journal of Mentoring and Coaching in Education", 9(1), 2020, pp. 21-36.
- Wang J., Odell S. J., *Mentored learning to teach according to standards-based reform: A critical review*, in "Review of Educational Research", 54(2), 2002, pp. 143-178.
- Wang J., Shibayama S., *Mentorship and creativity: Effects of mentor creativity and mentoring style*, in "Research Policy", 51(3), 2022, pp. 1-18.
- Willis J. et al., *Mentors for beginning teachers as middle leaders: the messy work of recontextualising*, in "School Leadership & Management", 39(3-4), 2019, pp. 334-351.
- Zachary L. J., *The mentor's guide: Facilitating effective learning relationships*, Hoboken, NJ, Jossey-Bass Publishers, 2011.

Autobiografie d'infanzia. I "volti" in penombra custoditi dal Museo dell'Istituto degli Innocenti di Firenze

ROSSELLA CERTINI

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

Corresponding author: rossella.certini@unifi.it

Abstract. The history of the “spedale degli Innocenti” is famous throughout the world. It was the first orphanage founded in Europe in 1419 and its rooms contain the objects and stories of hundreds and hundreds of children cared for over the centuries. They are intimate stories of which all traces have been lost and of which very little information remains. However, these are useful for better understanding the reception process designed to support these very young people without a family. The birth of the feeling of childhood, the transformations of the family, the social and cultural reorganization of modern society are exemplified in the finds, works, and documents owned by the Museo degli Innocenti in Florence and tell the “faceless” stories of distant childhoods. The personal objects collected by the new museum organization represent the short “childhood autobiographies” sedimented over time; they are atypical biographies, but essential because they are contributions of microhistory that connect new historiographical trends to pedagogical research. Using the works of Leon Battista Alberti dedicated to family education, rereading Freud and the story of little Hans, to finally arrive at the poignant Berliner Kindheit um Neunzehnhunder by Benjamin, this article dedicates the last part to autobiography beyond the literary sense, or an alternative approach to the distant world of childhood, in an attempt to give a new meaning to all those objects preserved in the oldest and most important bephrotrophy in Europe.

Keywords. Autobiography - childhood - microhistory - education - narration

1. L'assenza di “voce”

Durante la mia prima visita presso il rinnovato Museo dell'Istituto degli Innocenti di Firenze, sono stata ammessa ad una sala davvero particolare. Vi erano una serie di mobili-contenitori in legno massiccio, composti da tanti piccoli scomparti e cassetti. Sembravano una sorta di reliquiario (e forse lo sono) perché al loro interno vi erano stati depositati gli oggetti identificativi che le famiglie (spesso le sole madri) lasciavano insieme al bambino nel momento del suo *abbandono* presso la “ruota” dell'Istituto. Piccole spille, nastri colorati, medagliette con il volto di santi, anche delle copertine o capi di abbigliamento particolari; questo con la speranza, un giorno, di poter riconoscere e potersi ricongiungere ai propri figli. Non tutti i bambini possedevano un oggetto familiare, un ricordo, che ne “raccontasse” (anche se un breve accenno) la storia, ma la qualità di alcuni di questi monili ci dice che la famiglia di origine era benestante, oppure, al contrario,

molto umile e che le motivazioni dell'abbandono del bambino erano ben diverse. Per i più ricchi si trattava spesso di una nascita fuori dall'unione matrimoniale legale; per i poveri l'impossibilità di mantenere un'altra persona, vista la precarietà delle loro condizioni di vita. Oggetti, quindi, che narrano una storia, tante storie diverse, che abbozzano delle immagini sfocate di quelle biografie "innocenti" e che restano tracce biografiche davvero difficili da approfondire e chiarificare. Anche sulla pagina web del Museo degli Innocenti compare l'immagine di un piccolo guanciale di velluto blu e al centro, legata con un nastri, una medaglietta consunta, a rappresentare la collezione di cimeli depositati presso lo Spedale fiorentino. Non solo. Quel minuscolo oggetto simboleggia l'*alter ego* di un bambino; restiamo affascinati davanti ad esso, ci immedesimiamo in una storia che possiamo solamente immaginare e che ci educa alla percezione del cambiamento, ai tanti strumenti della memoria, alle infinite sfaccettature della narrazione.

Questa sala dell'Istituto degli Innocenti è certamente un archivio ultracentenario, un *sacrarium*, avrebbero scritto i romani, dove si "collezionano" tracce di infanzia, nella speranza di poter restituire una narrazione, almeno in parte organica, di un mondo lontano, di cui ci giungono solamente le eco appesantite dal tempo.

Nei suoi secoli di attività l'Istituto fiorentino si è adoperato per *accogliere* l'infanzia bisognosa e abbandonata, accumulando una ingente quantità di oggetti, documenti scritti e cimeli in grado di tratteggiare, anche se in maniera lieve e parziale, le biografie di molti *nocentini*. È un luogo nobilissimo, dedicato all'infanzia e alla sua cura, dove si alternano figure diverse (balie, nutrici, medici, ecc..) e dove molti bambini, purtroppo, non sono sopravvissuti a lungo, colpiti da gravi privazioni legate soprattutto ad un modello di assistenza e accudimento basato ancora su pratiche arcaiche e poco attente ai principi dell'igiene. Ma siamo all'inizio del 1400 e tutto questo sta lentamente cambiando.

Nel XV secolo sta mutando la percezione dell'infanzia: un'infanzia da proteggere, di cui prendersi cura, da accompagnare e sostenere nel lungo cammino verso l'adulthood. Questo già traspare, ad esempio, nell'opera, in quattro volumi scritti, in lingua volgare, tra il 1433 e il 1441, da Leon Battista Alberti intitolata *Libri della famiglia* dove l'infanzia viene posta al centro del progetto familiare come futuro da tutelare e proteggere, non solamente per il bene dei più giovani, ma soprattutto come *investimento* sul benessere economico (legato all'utile e alla pratica), sul mantenimento e sulla sopravvivenza futura dell'intera casata. L'Alberti si cimenta in un'opera fortemente pedagogica, dove accompagna precetti educativi, per genitori e figli, ad un progetto politico ben preciso, legato alla morale cristiana illuminata e allo spirito borghese che si sta affermando come forza politica trainante e dominante in tutta Europa.

L'artista, al quale dobbiamo opere straordinarie, come la facciata di Santa Maria Novella e Palazzo Rucellai, riassume l'ideale dell'uomo nuovo rinascimentale, l'uomo *universale*, che rilancia in forma moderna il sentimento della famiglia e dell'infanzia indicando nel principio di *cura* la strategia per far prosperare le generazioni future:

"E vediamoli d'intelletto e natura non inetti a farsi valere, donde a chi n'averà avuta *cura* ne risulterà anche parte di grado e contentamento [...] Non è solo officio del padre della famiglia, come si dice, riempire el granaio in casa e la culla, ma molto più debbono e' capi d'una famiglia vegghiare e riguardare per tutto, rivedere e riconoscere ogni compagnia, ed esaminare tutte le usanze e per casa e fuori, e ciascuno costume non buono di qualunque sia della famiglia correggere e ramendare con parole più tosto ragio-

nevoli che sdegnose [...] darsi a reggere gli animi de' giovani, né lasciargli agl'impeti della fortuna abbandonarsi, né patilli giacere caduti, né mai permettergli attentare cosa alcuna temeraria e pazzamente, o per vendicarsi, o per adempiere giovanile alcuna e leggiera opinione; e nella tranquillità e bonaccia della fortuna, e molto più ne' tempestosi tempi, mai partirsi dal timone della ragione e regola del vivere" (Alberti, 1997, p. 34 e *passim*).

La nascita del "sentimento per l'infanzia", segna un cambiamento positivo che riguarda la cura, l'accudimento, la formazione e la protezione che avviene non solamente in famiglia, ma anche in luoghi deputati alla sua accoglienza e al suo sostentamento, come appunto l'Istituto degli Innocenti. È un luogo storicamente definito e realizzato per restituire valore "all'infanzia in sé e per sé"; è un luogo che accoglie e racconta storie di bambini abbandonati, affidati alle cure di nutrici e balie e, in questa sua funzione, lo *Spedale degli Innocenti* diventa un archivio *biografico* di tante giovanissime vite che hanno lasciato pochissime tracce e ancor meno *parole*. (Cambi, Di Bari, Sarsini, 2012) È un luogo di *narrazione*, di racconti ordinati, schedati, catalogati anche se composti di frammenti, dove ogni deposito biografico diventa testimonianza di un'epoca e di una società in evoluzione e cambiamento. Quei pochi cimeli, custoditi nel *sacrarium*, sono gli strumenti narrativi che hanno attraversato secoli di storia (dell'infanzia, ma non solo: evocano modelli culturali, stili di vita familiari, la condizione delle donne, ecc..) e che ancora oggi rappresentano un legame vitale col passato, proponendo un modello storiografico innovativo. Non possiamo parlare di veri e propri "documenti dell'io", come la tradizione autobiografica impone (Cambi, 2022), ma le *autobiografie d'infanzia* custodite nell'archivio fiorentino simboleggiano un cambiamento anche nel modo di disegnare e *rammemorare la fisionomia dell'infanzia*. È un esercizio ermeneutico affidato agli adulti, ma che pone la storia del *puer* al centro del progetto narrativo, un progetto fatto di numerosi *step* metodologici e culturali, che mettono sotto analisi il concetto stesso di *autobiografia* e ne ridescrivono l'impianto epistemico.

2. Documenti dell'io e memorie di infanzia

"Sono sempre gli adulti a far parlare l'infanzia e, ancor più, a scriverla". (Cambi, 2013, p. 45). È un paesaggio *muto*, quello infantile, e anche Egle Becchi, come Franco Cambi, ci ricorda che, ancora oggi, il termine infanzia, nelle lingue neolatine, significa "età che non ha parola" (Becchi, 2015, p. 294). Questo significa che non può narrare la propria vita, non può esprimere giudizi su quanto avviene nel proprio mondo, non può lasciare testimonianze *dirette* del proprio vissuto sociale, individuale e collettivo, perché il bambino è *muto* ed ha una *coscienza* debole e come tale non possiede gli strumenti necessari per parlare di sé, della propria esistenza e soprattutto per essere ascoltato. Ma i bambini non sono soggetti passivi all'interno della comunità a cui fanno riferimento: producono cultura, provocano cambiamenti, agiscono intenzionalmente con finalità proprie e questi passaggi definiscono un modello auto-biografico dell'infanzia in senso rinnovato, da interpretare e rileggere; un approccio fenomenologico ai cosiddetti "documenti dell'io" che, in questo contesto, non possiedono certamente quella struttura tradizionale dettata dalle scienze del "inconscio", ma assumono connotati nuovi e diversificati, soprattutto pedagogici ed educativi, legati alla narrazione, alla memoria, alla testimonianza, alle immagini, ai dipinti, agli oggetti, anche se l'intervento degli adulti è evidente e incisivo.

Si è soliti indicare come prototipo di auto-biografia infantile il saggio di Sigmund Freud *Il giovane Hans*, uscito nel 1908. Lo scritto freudiano non interessa, in questa sede, per i contenuti psicanalitici, ma per la *metodologia* con cui l'autore raccoglie le informazioni necessarie per l'interpretazione dei processi infantili legati alla costruzione dell'Io. È un lungo dialogo con il padre, una narrazione importante, una costruzione di storie che nascono dall'immaginario del giovane Hans, un bambino di cinque anni, ma che affondano le radici nella quotidianità della famiglia Graf. L'auto-biografia di Hans prende forma grazie alle notazioni giornaliera del padre, come una sorta di manoscritto redatto in terza persona. “È vero che ho tracciato le linee generali del trattamento e che in una singola occasione sono intervenuto personalmente in un colloquio col bambino, ma il trattamento stesso è stato eseguito dal padre del piccolo paziente; a lui va tutta la mia riconoscenza per avermi consegnato i suoi appunti affinché fossero pubblicati”. (Freud, *e-book* 2021, p. 74)

È un resoconto di carattere didascalico che nasce dalle parole del giovanissimo protagonista ed ogni parola è di supporto alla trama, per meglio definire i processi di cura necessari al superamento di paure e fobie che disturbano e rendono inquieto il piccolo Hans. “La cura prosegue con il racconto, con le parole: siamo di fronte a un racconto particolare, a un racconto che cura. Non soltanto il sintomo e la diagnosi avvengono mediante parole; anche la cura avviene per parole. Sintomo e farmaco sono fatti della medesima materia – il linguaggio –, uno cura l'altro, in una curiosa omeopatia” (Del Giudice, introduzione a Freud, p. 3). Ma c'è di più. La narrazione del piccolo Hans ha un valore ermeneutico, evocativo, sorgivo perché Hans racconta se stesso, quello che avverte come nascosto e inspiegabile e, soprattutto, la semplicità del proprio essere nel mondo, l'immediatezza, il vissuto infantile, fatto di immagini, di giochi, di esperienze familiari coinvolgenti, restituite attraverso le parole e i pensieri affatto remoti di un bambino. (Cambi, Ulivieri, 1988) Hans sta costruendo la propria auto-biografia, ma sarà un adulto ad aggiustarne la forma e a filtrarne i contenuti anche se, di volta in volta, sarà proprio il bambino a guidare il padre e il “Professore” su nuovi sentieri narrativi intenzionalmente scelti e autonomamente sviluppati. Hans racconta e costruisce storie; rivive, attraverso la narrazione, gran parte delle proprie esperienze personali (individuali e collettive), ma non sappiamo quanto il padre abbia tolto a quella narrazione straordinaria e originale, oppure quanto abbia trasformato i contenuti e le suggestioni emotive, in virtù di quella condizione adulta che percepisce in maniera totalmente diversa (rispetto all'infanzia) le questioni ritenute importanti e le priorità assolute, oppure gli eventi ritenuti del tutto irrilevanti. Sostiene ancora Cambi che l'infanzia si definisce, appunto, nell'*interpretazione*, nella dimensione del superamento e della riconquista temporale all'interno dell'adultità, che mediante l'uso della memoria fa della giovinezza *un'età in sé*. “Nell'infanzia – in senso specifico – non ci siamo mai: né quando la viviamo, poiché non la possediamo come un'età dotata di senso e di significato (la avvertiamo come un tempo vissuto e basta, inquieto e inconsapevole), né quando la interpretiamo, in quanto l'abbiamo oltrepassata” (Cambi, p.45). Con Hans, in breve, ci troviamo di fronte ad un bambino *vero*, che si apre al nuovo secolo, a quel secolo breve indicato da Eric Hobsbawm, inseguendo le proprie fantasie e le proprie paure e che ha lasciato *traccia di sé* attraverso un gioco complesso di narrazioni e di rimandi, ma pur sempre nella limitatezza di un'età sfuggente, orientata e “inconsapevole”.

Spostando la riflessione su un piano letterario, storiografico e pedagogico più recente, secondo la tradizione occidentale (si vedano autori come Sant'Agostino, Rousseau ed anche Proust con Benjamin e Sartre) tutti i racconti e le testimonianze autobiografiche accendono i ricordi personali e "l'infanzia si presenta come struttura profonda dell'io, matrice di atteggiamenti, disposizioni, abitudini che lo definiscono" (Cambi, p. 48). È la collocazione della memoria in un ambiente politico e culturale più ampio a consentire l'interconnessione tra storie personali e passati storici, fornendo strutture e forze contestuali che definiscono l'azione e le percezioni individuali. Le narrazioni autobiografiche sono testimonianze che vanno oltre le fonti archivistiche; sono documenti non ufficiali della conoscenza storica e dei modi in cui queste sono influenzate dalle idee di progresso, di emancipazione e di trasformazione. È assai complesso stabilire *cosa conta come storia autobiografica* ai fini di una ricostruzione coerente di un quadro socio/politico ampio e polimorfo, perché le interpretazioni e i casi selezionati, per *dare nuova vitalità al passato*, riflettono la percezione indotta dei soggetti coinvolti. Questo è ancora più evidente nelle autobiografie infantili dove le fonti sono filtrate da uno sguardo adulto, in parte lontano dalla sensibilità dei giovanissimi e molto spesso portato ad enfatizzare la prima giovinezza come l'età della gioia e della spensieratezza. Le autobiografie di infanzia, quindi, sono documenti che si alternano tra "presenza" e "assenza" ed hanno il potere sacrale di rievocare il rapporto tra tempo storico e l'infanzia *in sé*, pur limitando la verità del racconto alla chiarezza e all'abilità selettiva/narrativa dell'adulto.

Per quanto riguarda i *nocentini* l'archivio autobiografico delle memorie si fa ancora più complesso, per più di un motivo: sia di ordine metodologico, numerico, culturale (balie, nutrici, assistenti non sapevano leggere e scrivere) ma anche per la lacunosità dei documenti e delle testimonianze, resi assai fragili dall'imperizia di coloro che, all'interno dello Spedale, dovevano prendersi cura di *annotare* i tanti passaggi amministrativi e le questioni particolari inerenti i processi di vita e di crescita dei bambini. La sostanza dei materiali storici si è espansa e trasformata (soprattutto in *microstoria*, per ricordare la scuola annalista francese), mentre gli studiosi hanno, per troppo tempo, cercato di incapsulare la vita e le esperienze quotidiane in forme atrofiche e di scarsa rilevanza. In realtà la contingenza dei luoghi di vita e le strutture comunitarie di accoglienza, destinate ad intere collettività sociali, in qualsiasi momento storico, sono luoghi di *memoria* e di *formazione* che, forse, frantumano le certezze delle "grandi narrazioni" storiografiche, ma arricchiscono qualitativamente la storia dell'infanzia, dell'uomo e dell'educazione. Sempre più *micro*; sempre più legata ad una epistemologia mutevole; sviluppando approcci antidogmatici, non-didascalici, ma legati alla tradizione ermeneutica, ricca di significati nuovi, sia storici che antropologici.

Sono osservazioni che potrebbero apparire molto distanti da quel *sacrarium* dello Spedale degli Innocenti, ma questo luogo svolge e ha svolto, un ruolo fondamentale rispetto all'immaginario e al linguaggio dell'infanzia e si conferma come nucleo portante della storiografia autobiografica: ne costituisce la "radice" e il "senso", in virtù di quella *microstoria* che osserva e dispiega i significati umani, partendo dal basso e dal quotidiano.

3. Un “luogo” come *corpus* autobiografico

Le opere che tradizionalmente vengono indicate come “documenti dell’Io” prevedono un autore, un soggetto e un oggetto del narrare. Possiamo ricordare brevemente le *Memorie* di Marco Aurelio, le *Confessioni* di Sant’Agostino e di Rousseau e su fino al Novecento con Proust (e non solo) per i quali la scrittura dell’Io ha rappresentato un modello di narrazione consolidato e dalle finalità non solamente didascaliche ma principalmente *evocative e curative*. “I modi del racconto possono essere i più vari: i tempi, gli eventi, i personaggi, i luoghi nel *récit* fra i più eterogenei; le maniere di presentarsi – o non presentarsi – al pubblico da parte dell’autore assai diversificate; gli scopi del dire di sé differenti; le sedi in cui l’autore si esprime variegata; le conclusioni – se vi sono – non sono del medesimo tipo. Né si tratta sempre di libri e neppure di scritture edite o inedite, ma altre tecniche narrative – in epoche recentissime i filmati sono strumenti assai diffusi di narrazione di sé – sono entrate progressivamente in questo campo, a complicare la fisionomia e il significato dell’opera autobiografica” (Becchi, 2015, p. 303). Che dire poi dell’opera assai sofisticata di Walter Benjamin, *Infanzia berlinese*, dove immagini, ricordi, luoghi, emozioni, riaffiorano dalla memoria di un uomo adulto, che si rifà al proprio vissuto giovanile, agli oggetti di un’epoca trapassata (ad esempio l’armadio della sua stanza di bambino che lo studioso evoca più volte) per restituire senso ed ordine al viatico verso l’adulthood, accompagnato dall’esperienza del lutto.

In questo consiste la forza e la debolezza dell’autobiografia infantile: se l’adulthood ha potuto utilizzare la scrittura per lasciare testimonianze, per raccontare e narrare la fisionomia di un’epoca, per recuperare “il” passato “nel” futuro, l’infanzia non ha posseduto questa forza, poiché limitata negli strumenti, nelle possibilità e nelle abilità narrative tradizionali (anche se l’auto-biografia non si sostanzia esclusivamente in un documento scritto).

Vaghi e sospesi sono i ricordi affidati all’archivio fiorentino, ma di una importanza straordinaria, sia da un punto di vista storico (l’inaugurazione di un modello di documentazione diverso e divergente rispetto alla tradizione occidentale), ma anche da un punto di vista antropologico-culturale, che sposta il proprio asse portante sul resoconto individuale rispetto a narrazioni complesse e collettive. Da un punto di vista pedagogico, le *autobiografie dei nocentini* (ogni piccolo oggetto, ambiente, spazio, giocattolo, cantilena, filastrocca, novella, ecc.) hanno un grande valore testimoniale e alimentano il dibattito educativo da più angolazioni e nella maniera più divergente possibile.

Presso l’Istituto non vi sono depositati documenti come i “Discorsi”, “*Mémoires*”, “Lettere”, “Cronache familiari” o “Diari” scritti da i *nocentini* nei secoli più lontani dal nuovo Millennio, ma l’intero Istituto, disposto per “vocazione” ad accogliere l’infanzia abbandonata, è un oggetto autobiografico: ogni elemento che lo completa e lo arreda è di per sé *corpo autobiografico*.

Se è vero che per molto tempo la diaristica giovanile ha rappresentato un esercizio importante e straordinario, che ha riguardato, per tradizione, soprattutto le famiglie nobili e benestanti, è altrettanto vero che l’infanzia ha saputo produrre *altri* oggetti autobiografici: originali e autentici. Si pensi al *Dagboek* del giovanissimo olandese che per dieci anni scrive il proprio diario sotto la supervisione attentissima dei genitori (1791; è un testo che compare in molte versioni in lingua inglese, e non sempre pubblicato nella

sua interezza ma solamente brani scelti; Baggerman, Dekker, 2009), oppure a *Le journal intime des demoiselles* già citato da Philippe Lejeune nei suoi scritti dedicati all'auto-biografia. In entrambi emergono testimonianze che offrono la possibilità di esplorare le origini delle idee, forniscono un veicolo per analizzare scelte sociali e possibilità di vita alternative (Lejeune, 1993); sono una finestra attraverso la quale osservare la natura del cambiamento epocale e, al contempo, un modo per esplorare le intersezioni tra l'agire umano e le strutture sociali e politiche. Dal XVIII al XIX secolo, fino al nuovo Millennio sono cambiate le modalità di comunicare e interagire tra l'individuo e le tante forme istituzionali, ma per l'infanzia permangono ancora limiti e debolezze a lungo considerate irrisolvibili. Vediamo che la scrittura della storia colloca le figure, con molta attenzione e sicurezza, nei loro vari ambienti; prende sul serio gli sviluppi intellettuali e ci consente di pensare modi per collegare la *vecchia* e la *nuova* storia, offrendo una modalità di spiegazione/interpretazione diversa e divergente, che consente allo scrittore di creare una narrazione di eventi intrecciata con l'analisi delle strutture. Questo vale anche per l'Istituto fiorentino che possiede due fondi archivistici importanti che consentono di ricostruire in forma diacronica e sincronica, l'evoluzione dello "Spedale", dell'impianto abitativo, delle attività che vi erano svolte, delle bellezze artistiche ed architettoniche che ne caratterizzavano la struttura. Il primo fondo è denominato *Ospedale degli Innocenti di Firenze (1218-1951)*; il secondo, la cui catalogazione è ancora in corso, è denominato *Istituto degli Innocenti (1951-)*. In essi troviamo documenti straordinari, conservati ed ordinati con estrema attenzione e precisione; riescono a testimoniare le attività dell'Istituto, l'evoluzione dello Spedale, sia da un punto di vista strutturale, ma anche delle cure profuse all'infanzia abbandonata; non mancano riferimenti dettagliati sulle committenze artistiche che sono una parte assai importante e straordinaria della storia dell'edificio e del suo dominio estetico e culturale, fino ad arrivare alle più recenti ricerche sull'infanzia e l'adolescenza.

Nel 2014 L'Istituto degli Innocenti ha illustrato, all'interno di un convegno nazionale, i risultati di un progetto durato tre anni e intitolato *Crescere: che avventura*. Attraverso questo progetto gli archivi dell'infanzia/sull'infanzia, custoditi da secoli nelle sale dell'Istituto fiorentino, sono stati aperti alle/ai ragazze/i e alle/i bambine/i ed attraverso un lavoro capillare, trasformati in documenti virtuali reperibili sul *web*. Molte sono state le scoperte, le curiosità e le narrazioni ricondotte al presente attraverso un processo di interpretazione e di traduzione, ma l'importanza di ricerche di questo tipo è ben altra ed ha un valore pedagogico profondo. Oltre a testimoniare spaccati storici densi di un *umanesimo* dimenticato o sconosciuto, ci consegnano un'infanzia definita nella propria fenomenologia e lontana da vaghe accezioni metafisiche. Da qui il carattere antinomico del *corpo autobiografico* del *sacrarium*: un corpo denso di affermazioni moderne che riguardano l'uomo, la sua origine (il *puer*), il suo fine, il progetto di umanizzazione e, infine, la sua memoria (il deposito storico), ma al contempo uno specifico antropologico che riguarda l'*anthropos* nella sua universalità e, come tale, sottomesso ad una ragione educante.

4. Oltre il senso e la forma dell'autobiografia

Non sono qui citate molte fonti autobiografiche dirette, o di autori che hanno affrontato questa tematica da molteplici punti di vista: letterario, filosofico, psicologico e pedagogico; ma il *focus* di questa breve riflessione si trova altrove. Nel 1929 John Dewey sottolineò che per definire l'educazione come scienza, diventava necessario ripensare il concetto stesso di scienza perché, ovviamente, secondo i canoni occidentali tradizionali, la pedagogia non vi avrebbe trovato collocazione e rispondenza. (Dewey, 1951. L'originale è del 1929) Egualmente possiamo dire per l'autobiografia, riferita, soprattutto, alle memorie dell'infanzia e allo *Spedale degli Innocenti*. La definizione di questo ambiente, nella sua totalità, come *corpo autobiografico* rappresenta una narrazione proiettata verso la propria esteriorità, verso l'alterità: per farsi conoscere e riconoscere come strumento di memoria e di educazione. Raccoglie in sé tradizioni (antropologiche) e linguaggi (culturali) che nella loro massima intenzionalità trascendono la metodologia autobiografica stessa e si affermano come pratiche *ermeneutiche* per accedere ad una visione ampia e polimorfa della storia dell'infanzia. È luogo di ricerca sulle ragioni, sulle condizioni e sul futuro dell'infanzia (abbandonata); si occupa di cronologizzare gli sviluppi del *discorso* e dell'*interesse* sull'infanzia. È luogo di comprensione e chiarificazione sul ruolo sociale, culturale e sul destino dei "bambini" e dei giovani e questo consente di costruire un quadro teorico/storico/educativo d'insieme, che possa elaborare una visione complessiva (e complessa) dell'evoluzione del paradigma umano.

Il *corpo autobiografico* ha, come prima occupazione, l'obiettivo di pervenire ad una lettura fenomenologica dell'esperienza educativa, individuale e collettiva, dell'infanzia. Si oppone all'estemporaneità, all'improvvisazione, all'occasionalità, all'approssimazione, con lo scopo di unire e mettere in relazione le trasformazioni e gli eventi caratterizzanti le varie epoche storiche, con le istanze culturali e pedagogiche del nostro tempo. L'azione di *conservazione* e di *rilancio* delle *tracce* autobiografiche dell'infanzia, sottolinea le contraddizioni e le debolezze dell'azione teorico/epistemica, che può mostrarsi ondivaga nel suo muovere da occasioni spontanee di legittimazione delle azioni di *Cura* (molto spesso inefficaci e assai deboli che portavano alla morte dei *nocentini*), ad un nuovo modo di intendere la condizione dell'infanzia, un modo eclettico e scientificizzato, in grado di far uscire l'età infantile da quel cono d'ombra nel quale, da sempre, è stata rilegata. Ne emerge, pertanto, un modello storico/pedagogico trasformato e trasformativo, non *descrittivo*, ma propositivo e inversamente *canonico* che, attraverso la rammemorazione del *sacrarium*, offre un contributo critico alla "nuova" storia dell'infanzia. Il *corpo autobiografico* dell'Istituto degli Innocenti di Firenze restituisce al proprio territorio e alla collettività nazionale e internazionale, le ragioni e gli esiti pratici che hanno accompagnato la *Cura* dell'infanzia abbandonata nel corso dei secoli, risolvendo una delle antinomie pedagogiche più comuni, ovvero la relazione e le contrapposizioni tra soggetto e società, mostrando ed offrendo i tesori dell'Archivio degli Innocenti come un patrimonio della memoria prezioso per tutti. Adesso e nel futuro.

Bibliografia

- Alberti L. B., *I libri della famiglia*, Torino, Einaudi, 1997.
- Baggerman A., Dekker R., *Child of the Enlightenment. Revolutionary Europe. Reflected in a Boyhood Diary*, Leiden, Brill, 2009.
- Becchi E., *Autobiografie e culture d'infanzia*, in "Historia y Memoria de la Educación", 2-2015, pp. 293-320, formato on line, <http://revistas.uned.es/index.php/HMe/article/view/13224/13642>
- Becchi E. (a cura di), *Metafore d'infanzia*, in "aut-aut", I, 1982.
- Becchi E., Semeraro A. (a cura di), *Archivi d'infanzia. Per una storiografia della prima età*, Firenze, La Nuova Italia, 2001.
- Benjamin W., *Infanzia berlinese*, Torino, Einaudi, 2000.
- Borruso F., *Infanzie. Percorsi storico-educativi fra immaginario e realtà*, Milano, Franco Angeli, 2019.
- Borruso F. (a cura di), *Memoria, infanzia, educazione. Modelli educativi vita quotidiana tra Otto e Novecento*, Roma, TrePress, 2021.
- Bruni F., *Storia dell'I. e R. Spedale di S. Maria degl'Innocenti di Firenze e di molti altri pii stabilimenti*, Vol.1, Firenze, Stamperia Granducale, 1819.
- Cambi F., *Scritture di infanzia e elaborazione del lutto*, in "Sudi sulla Formazione", 2-2013, pp. 45-51.
- Cambi F., *L'autobiografia come metodo formativo*, Roma-Bari, Laterza, 2014.
- Cambi F., Olivieri S., *Storia dell'infanzia nell'Italia liberale*, Firenze, La Nuova Italia, 1988.
- Cambi F., Di Bari C., Sarsini D., *Il mondo dell'infanzia. Dalla scoperta al mito alla relazione di cura. Autori e testi*, Milano, Apogeo, 2012.
- Cambi F., *La storia-grafia nell'Italia contemporanea*, "Rivista di Storia dell'Educazione", 9(2), 2022, pp. 3-11. doi: 10.36253/rse-13853
- Dewey J., *Le fonti di una scienza dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1951.
- Freud S., *Il piccolo Hans*, Milano, Feltrinelli, e-book edition, 2021.
- Iuso A., *La svolta autobiografica. Infanzia e memoria nell'Ottocento italiano*, Roma, CISU, 2018.
- Lejeune P., *Le Moi des demoiselles. Enquete sur le journal de jeune fille*, Paris, Seuil, 1993.
- Mulazzani M., Romolini A., Becatti L., *La storia dello Spedale degli Innocenti di Firenze attraverso una ricerca di Archivio storico-contabile (sec. XIX)*, in "Rivista Italiana di Ragioneria e di Economia Aziendale", estratto Anno 2008, n. 5/6, pp. 334-347.

“You’ll learn to be the best dad ever!” A parenting app as a digital “more-knowledgeable-other” at the transition to fatherhood

DAVIDE CINO

Ricercatore di Pedagogia Generale e Sociale – Università degli Studi di Milano-Bicocca

Corresponding author: davide.cino@unimib.it

Abstract. Transition to parenthood is a transformative phase where first-time parents may feel the expectation of having to “learn” and “perform” a new social role. In this scenario, parenting apps are part of a broader media ecology new parents can rely on, as pedagogical agents providing informal education and support. This paper offers a critical-pedagogical analysis of a fathering app, investigating the type of parenting knowledge proposed and the broader overarching discourses it reflects. Findings show a double tendency. At a surface level, the app serves the practical purposes of offering new fathers solace and guidance; at a latent level, fatherhood is discursively “intensified”, following intensive parenting trends, and “othered” as a different experience from motherhood, whereas the role of the father is constructed as both ancillary and controlling, reinforcing, besides trying to question, traditional family scripts.

Keywords. digital parenting; intensive parenting; family scripts; parenting app; fatherhood

1. Introduction

Transition to parenthood is recognized as a significant transformative phase for first-time parents. The term transition, here, is reflective of a change in cultural and pedagogical models associated with parenting, echoing contemporary narratives according to which “becoming a parent [...] is perceived as a reflexive process and also implies a transformation of identity” (Magaraggia, 2012, p.77). In this phase of life, new parents are often expected to learn and perform a new social role (Cino & Formenti, 2021), which could be both challenging and overwhelming. Historically, women have always experienced the burden of performing a “good mother” identity to a greater extent than men (Hays, 1998); yet, social phenomena like industrialization, women’s emancipation, a greater heterogeneity in family morphologies, contributed to a progressive change in family dynamics, with fathers starting to be more involved in their children’s care and trying to emancipate themselves from the traditional breadwinner model (Dato & Loiodice, 2022).

Although to very different degrees for women and men, starting from the second half of the 20th century parenting “intensified” within a neoliberal framework emphasizing what is understood as a deterministic role mothers and fathers play in their children’s upbringing and development, asking them to “learn” good parenting (Lee et al., 2014). Intensive parenting profoundly intersects with the use of media as informal educational milieus where parents can learn “how” to parent, quite often in a gendered stereotypical fashion (Formenti & Cino, 2023). Studies have investigated the role that parenting websites, forums, blogs, Facebook and Instagram pages, as well as parenting apps play towards the construction and de-construction of parenting pedagogical models (Bäckström et al., 2022; Qian & Hu, 2024). In this context, parenting apps – which are the focus of this contribution – emerged as part of the broader media ecology new parents can rely on for support and informal education. Working as pedagogical agents (Thomas et al., 2018), these apps provide guidance and information for expecting parents navigating new responsibilities. Although many studies have been conducted on parenting apps targeted at expecting mothers (Pangrazio et al., 2025), for women are in fact active users of digital media with respect to their parenting (Virani et al., 2021), less attention has been paid to parenting apps targeted at fathers.

Building on a digital ethnography of a parenting app targeted at Italian-speaking expecting fathers, and epistemologically informed by a critical pedagogy approach (Mariani, 2008; Massa, 1991), this paper reports on findings from a descriptive content analysis and a discourse analysis of the app to interrogate the type of parenting knowledge it promotes and the broader overarching discourses it reflects, both at a surface and at a latent level.

2. Transition to fatherhood and digital media use

Becoming a parent can be understood as both a transformative and performative event, which in industrialized neoliberal societies entails learning and enacting “good parenting” (Lee et al., 2014). Studies highlighted the challenges and transformations expecting parents, especially first-time parents, undergo during this period, marked by significant social, emotional, and practical changes as they transition into a new social role (Deave et al., 2008). Against this background, neoliberal pedagogical models, such as intensive parenting, encourage high levels of parental involvement and dedication as important variables deemed to define (in a deterministic fashion) children’s life trajectories (Lee et al., 2014). As such, parents are expected to learn what is best for their child and act accordingly in their childrearing practices.

This trend intersects with gendered family scripts, where typically women are framed as the primary caregivers and fathers as secondary figures (Hays, 1998), with family roles being often still defined according to biological essentialism (Gaunt & Deutsch, 2024). Yet, as Höfner and colleagues (2011) argue, the role of fathers in Western societies has undergone profound changes that have been documented since the late 1960s, with two conflicting discourses still at play for (heterosexual) nuclear families: on one hand is the “breadwinner” discourse, built on traditional views of fathers as economic providers; on the other, the “new fathers” discourse promoting fathers’ involvement and caring masculinity. The juxtaposition of these two tendencies, fostering different facets

of what a "good enough father" is, has been found to generate anxiety and pressure on some men at the transition to fatherhood (Ghaleiha et al., 2022). These men grapple with the dilemma of being both primary providers and "modern," involved fathers, often needing individual and interpersonal support (White et al., 2024). This struggle is compounded by the lack of previous pedagogical and cultural models to guide them, especially for younger generations of fathers (Ladlow, 2024). Research with first-time fathers also found that several men self-report lacking a solid support network for their fathering, being less involved in antenatal and post-natal education compared to women, and having little resources to rely on in this phase of life (van Vulpen et al., 2021).

In the digital age, many parents have incorporated digital media use into their daily parenting practices (Lupton et al., 2016), finding in them an ally to orient themselves at the transition to parenthood, being this an emotionally laden and information intense moment. A systematic review of expecting parents' use of digital media conducted by Bäckström and colleagues (2022) found that digital resources help reduce anxiety and worry and can promote empowerment through knowledge acquisition, social connections with peers and/or professionals, facilitate identification in the new role, but may also induce unrealistic expectations in terms of what is like to be a "good" parent. Different types of digital resources are used by parents, such as social media, online forums, blogs, videos, institutional websites, or mobile applications (the latter being the focus of this contribution). A review of research on the use of parenting apps in the first year of parenthood (Virani et al., 2021) found that their increased use is related to a number of factors, such as changing expectations from parents and the affirmation of "scientific" parenting, shorter postnatal hospital stays leading parents to be in need of support in a delicate moment they may not find in traditional networks of support, as well as the potential geographical distance from their family of origins.

Although digital resources are mostly targeted at and used by women (Lupton et al., 2016), some studies have focused on their use by fathers as well, conveying the representation of a specific segment of users being mostly white, middle-class, and heterosexuals (Scheibling, 2020). Research, for example, shows that fathers appreciate online fathering community attributing to them personal and familial benefits, such as having a safe space to connect with peers, offering and gaining social, informational, and emotional support, and making sense of their parenting experiences (Mancini et al., 2023). Digital ecologies such as dad blogs have been found to help reconstruct fatherhood by doing and undoing gender norms, challenging traditional masculinity and promoting caring parenting practices (Scheibling, 2020). When it comes to fathering apps, research by Thomas and colleagues (2018) found that these act as pedagogical agents that provide fathers with knowledge about pregnancy and childbirth. However, they often trivialize fathers' roles, delivering educational contents in a humorous and entertaining fashion. The authors argue that this approach promotes an idea of fathers as less attentive compared to mothers and in need of quick and easy solutions to their parenting issues, thus acting as "sociocultural artefacts that convey information and draw on and reproduce dominant meanings, tacit assumptions and practices" (p. 761) about caregiving. Additionally, they build on "middle-class, neoliberal assumptions about the individual's capacity and responsibility for educating themselves and acting upon information, positioning parenthood as autonomous and privatized" (p. 766). The authors also emphasize the paucity of

literature on the matter, calling for further research to better understand parenting apps as members of the media ecology expecting fathers can rely on today, a step this work takes in that direction.

3. Conceptualizing parenting apps as “digital-more-knowledgeable others”

Parenting apps have become increasingly popular among parents, offering accessible sources of support and information and providing a plethora of educational resources, such as informative texts, tips, videos and features aimed at helping parents navigate childrearing (Virani et al., 2021). In this paper, building on scholarship emphasizing the informal educational role of digital media (Cino, 2023; Tramma, 2009), I mobilize the Vygotskyian concept of the “digital more knowledgeable other” (Vygotskij, 1978) as a metaphor that recognizes the epistemic and deontic work (Caronia, 2024a) performed by parenting apps as pedagogical agents (Thomas et al., 2019). Theoretically, this view comes with at least two implications.

First, embracing a media ecology perspective (Granata, 2015), it invites us to understand a media artefact like an app as an informal learning environment, acknowledging its educational nature, for learning happens in heterogeneous contexts, especially when it comes to parenting knowledge that is transmitted informally through daily micro-pedagogical processes (Formenti & Cino, 2023; Jarvis, 2012). This entails recognizing the educational potential of parenting apps despite our personal axiological frames, considering how they facilitate the acquisition and dissemination of knowledge on a certain epistemic object (here, parenting) promoting, more than determining, certain learning outcomes, whether they be based on scientific, semi-scientific, or lay knowledge (Cino, 2023).

Second, challenging humancentric epistemologies in pedagogical research, it opens to new materialism, framing the more-knowledgeable “other” as a more-than-human agent (Ferrante, 2024; Palmieri, 2017). Parenting apps, I argue, fit this framework well, as they function epistemically and symbolically as social artifacts, aligning with theories on the agency of things (Caronia, 2024b; Caronia & Mortari, 2015). Such a view helps us move beyond the notion that only media facilitating social interaction can be considered educational, for parenting apps are in and for themselves conduits of pedagogical knowledge and specific cultural models. This assumption is in line with the fact that, thanks to their sociomaterial configurations and affordances, apps can be understood within the realm of those more-than-human agents that actively contribute to the construction of individual and collective identities, moral and social orders, while shaping our everyday understandings of social life and educational events (Caronia, 2024b).

4. The present study

Although parenting apps represent one of the digital repertoire fathers can rely on, the paucity of literature on the topic suggests that the contents and discourses of these apps warrant further research. In this paper I explore how they construct and convey parenting knowledge, presenting findings from a digital ethnography-informed investigation (Pink et al., 2015) of the fathering app Super Papà (“Super Dad”), by MAMB

Apps. I purposively sampled this app because of its being free of charge, thus more accessible compared to paid applications, its availability in Italian, making it a potential resource for Italian fathers (although it is possible to select also the English and Spanish language), as well as its stated aims of supporting fathers at the transition to parenthood. This study does not aim at generalizable or comparative knowledge but is more focused with an in-depth analysis of a specific app, understood as an informal educational environment fathers can turn to, mindful of the indexicality of such an epistemic and hermeneutic work and in line with qualitative research epistemological principles (Caronia, 1997; Creswell, 2014).

According to its description page on Google Play, Super Papà is a "guide for new fathers", helping them learn about parenting from pregnancy to the birth of the baby and beyond. It is an app "created by dads for dads", aiming at making the parenting journey easier for fathers and make them become "super dads". The app was released in November 2019 and, as of June 2024, was downloaded more than 10.000 times.

In analyzing this app, my goal was to explore an example of a digital pedagogical agent targeted (also) at Italian-speaking fathers, guided by two exploratory research questions:

RQ1: What types of content and through which organization are presented in the app?

RQ2: What underlying discourses and parenting ideologies do these contents convey?

In this study, two distinct yet complementary analytic procedures, content analysis and discourse analysis (see Hardy et al., 2004), were conducted to understand the parenting knowledge conveyed through the Super Papà app. Informed by principles from the walkthrough method (Light et al., 2016), after downloading the app and familiarizing myself with each section, which served as my unit of analysis, I reviewed its contents and took fieldnotes while applying my double analytic approach.

To answer my first research question, at a surface level, content analysis (White & Marsh, 2006) focused on the explicit messages of the app in terms of practical advice, guidance, and resources offered to fathers. This process was descriptive and inductive, coding the materials to explore these dimensions. Each app section was reviewed in detail, and data were recorded in fieldnotes, with codes developed inductively to categorize topics such as health, emotional support, and partner involvement. This step aimed to capture the app's overt pedagogical messages, such as weekly updates on fetal development and advice on parental roles.

To answer my second research question, at a latent level, I conducted a discourse analysis (Fairclough, 1995) of said materials to delve deeper into the underlying discourses and symbolic representations embedded in the app, inspired by a critical pedagogy framework (Mariani, 2008; Massa, 1991). This step was focused on uncovering covert meanings and cultural assumptions embedded within the app's content, investigating how fatherhood was constructed in both explicit texts and symbolic representations. The analysis was sensitive to markers of gender and cultural norms and drew on critical pedagogy to interrogate implicit messages about parental roles, particularly around themes of responsibility, masculinity, and caregiving.

Taken together, these two methods enabled a comprehensive exploration of both the practical and ideological dimensions of the app. Notwithstanding, while the surface and the latent levels are conceptually distinct –with the former focusing on the explicit content, and the latter on its deeper symbolic and ideological meanings– they are not to be understood as entirely discrete units. This is because media texts, such as those analyzed in this study, inherently intertwine explicit informational content with implicit cultural frameworks and belief systems (Fairclough, 1995). For example, as we shall see, seemingly practical advice or descriptions within the app, such as timelines or to-do lists, also operate within broader narratives about parenting roles, responsibilities, and identity formation. This integration reflects the dual nature of media as both conveyors of information and producers of meaning (Antelmi, 2006). Attempting to fully isolate the surface from the latent risks oversimplifying the layered ways in which texts communicate. Therefore, while in this study I distinguish these levels analytically, I also acknowledge that they operate dialectically and reciprocally, with the connotative meanings often emerging from the arrangement and framing of denotative elements, and vice versa. This perspective, epistemologically informed by systems theory, which posits the entanglement of forms, contents, and discourses (Bateson, 1972; Formenti & Cino, 2023), allows for a more nuanced understanding of how the app simultaneously shapes and constructs paternal identities.

5. Findings and discussions

In the following paragraphs I will first provide a descriptive account of the contents of the app and their configuration, presenting findings from content analysis to answer RQ₁; then I will move to some of the more latent discourses I identified through my discourse analysis, to answer RQ₂. Excerpts will be reported using the English version of the app, which is the official translation of the Italian version, to stay grounded to the actual words used in the application.

5.1 *A milieu of informal learning and support: the surface level*

In this section I will address my first research question, describing the types of content presented in the app and their organization.

Super Papà presents to me as an easy-to-use app, with an intuitive interface. Its logo is a “P” framed within a triangle, readapting the Superman symbol. This is a common iconography used to describe the condition of contemporary parents within a neoliberal framework, asked to balance heroic levels of involvement and responsibility in childrearing, with the pressures of individual productivity and self-optimization, thus embodying the ideals of intensive parenting (Nicola, 2017). When accessing the app, the user can indicate if the baby is already born or not. If not, the app will be tailored to the moment the expecting dad is living, showing a timeline of pregnancy where each week is marked by an image of the developing fetus and a brief informative description of what it entails and how the baby is developing in the womb, as in the following excerpt, covering the 32nd week:

Your baby is making final preparations for his/her appearance. The fine covering of body hair called lanugo is falling off, and hair remains only where it's meant to be (on the eyelashes, eyebrows, and head). The baby is usually lying with their head pointing downwards, ready for birth! Length: 42.4 cm. Weight: 1702 grams. (Super Papà, MAMB Apps)

In the main page, a timer positioned into a circle indicates the weeks until delivery, with the circle progressing more each week as the due date approaches. Within the circle is an image of a father dressed in a Superman-style costume, with the framed "P" symbol replacing the "S". Behind him are a little boy and a little girl. The father has a proud and confident look, while the children look amused, conveying the message of a superhero dad who knows how to navigate parenting (a symbology already reported in fathers' words in other studies to define caring fatherhood – see Höfner et al., 2011; Scheibling, 2020).

The app is articulated in six sections: *She's pregnant*, *Birth*, *After the baby is born*, *Baby development*, *Accessories*, *Tools*. Each one has its own subsections. Topics covered concern healthy eating, breastfeeding, exercising, changes in sexual and emotional relationships between parents, birth preparation, places and modalities to give birth, the role of the father during pregnancy, birth and after, breastfeeding, sleep routines, developmental stages, etc.

To exemplify this app's contents, I will now focus on the *She's pregnant* section, which begins with the following description:

"I'm pregnant!": with these few words your life officially changes forever. Many congratulations! *Your journey to becoming a Super Dad has begun!* But don't panic, *help is here*. Super Dad App is here to help you on your way to *becoming the best dad that you can ever be!* [...] What can you do? [...] Take this time *to learn* more about pregnancy and babies. This App *will help you* to discover all these new things that a new daddy *needs to know*. (Super Papà, MAMB Apps, author's emphasis)

In this paragraph the app presents itself as both an informal learning environment and a more knowledgeable agent aiming at supporting the expecting dad and fill the gap between his current knowledge and the potential and (socially) desirable knowledge he is expected to acquire. In doing so, it also enunciates the role the father is supposed to be playing during this process: making sure the baby and the mother are healthy, and using the app to learn everything he needs to know. The role of the app is clear: acting as a more-knowledgeable-other that will teach the expecting father what it takes to be a Super Dad.

Each section of the app tends to follow the same structure, with every subsection having an informative text followed by a "What you can do" bullet point list. For example, in the "What next" subsection, aimed at educating fathers on what they can expect and are "supposed" to do from the moment they find out about pregnancy, a to-do list is provided, including tasks like bringing the partner to regular health checks, making sure she gets enough rest and stays hydrated, attending birth and breastfeeding preparation classes, and checking the "countdown and timeline in this App to follow [the] baby's development" (Super Papà, MAMB Apps).

The content analysis illuminated how the Super Papà app serves as a structured guide for fathers, framing their role within a narrative of practical and constant support that aligns with mainstream understandings of intensive parenting, as well as other parenting apps' material configurations (Lee et al., 2014; Pangrazio et al., 2025). Each section, from prenatal milestones to parenting routines, emphasizes a specific set of expectations for fathers, detailing behaviors and responsibilities to enact supportive roles. This structure appears to encourage a form of involved masculinity, where fatherhood is grounded in emotional and logistical support without equal emphasis on autonomous decision-making or shared parental authority. Interestingly, the app's organization reflects what can be described as a "step-by-step" pedagogical approach, where information is incrementally revealed in a way that builds a particular supportive and informed fathering identity.

Additionally, the app provides fathers with insiders' perspectives (being written "by fathers for fathers"), but also with hyperlinks to external official documents, such as the World Health Organization Recommendations on Intrapartum Care for a Positive Childbirth Experience (WHO, 2018), quotes from national or regional laws, such as the guidelines from Regione Lombardia on home birth and midwife led units ("case maternità"), informational images, such as those on teething, or explicative videos on how to change a diaper and bathe a baby. The epistemic authority is constructed through a mixture of lay, legal, and scientific knowledge (Benveniste, 1971; Cino, 2020). Using multimodal resources, at a surface level the app is constructed as a milieu of informal learning and support for expecting and new fathers. Its features emphasize practical tasks and recommendations aimed at guiding the user through specific moments of pregnancy and parenting. This includes explicit descriptions of biological milestones, health suggestions, and technical advice, making the app a highly accessible tool for first-time fathers. However, "the informational content of an enunciation (or text) does not fully account for its semantic one" (Antelmi, 2006, p.82, author's translation). As we shall see in the next paragraph, at a more latent level the app constructs an idealized paternal identity by embedding these practical instructions within cultural expectations of intensive and supportive fatherhood. This dual-layered structure accentuates the need to interrogate how informational content may simultaneously reproduce broader discursive frameworks about gendered roles in parenting.

5.2 Othering and intensifying fatherhood, surveilling motherhood: the latent level

In this paragraph I will address my second research question, exploring the underlying discourses and parenting ideologies that this app's contents convey at a latent level.

According to Fairclough (1995), media texts project meanings and worldviews that, if not interrogated, tend to become invisible and taken for granted. Parenting apps are no exception to this notion. Starting from the name and visual representation of Super Papà, it is clear that the app is imbued with specific intensive parenting frameworks (Lee et al., 2014) calling into play the "good father" identity of the user, marking at once: a lacking initial position the father finds himself in (the gap the app aims to fill), the route to take to move forward from this position (through the educational materials and the advice provided by the app), and the destination to reach (becoming a "Super Dad", thus

learning a specific fatherhood identity). In my analysis I found that fatherhood is discursively constructed as an *othered* and *intensified* experience.

In this paper, readapting Jensen's conceptualization (2011), I refer to *othering* as a process through which a social group and a belief system this group identifies with is characterized in contrast to another. In my analysis of the app, I found this happens at a twofold level. First, by constructing fatherhood as a caring and involved experience, which means othering it from hegemonic masculinity (as also reported in Locke & Yarwood, 2017). Then, by marking stereotypical gendered differences between men and women in parenting, constructing the father as a secondary care figure (Cino & Dalle-donne Vandini, 2023). The first instance is detectable in the very same goal of having fathers play an active role through pregnancy and after, thus promoting an ideal that distances itself from traditional notions of fatherhood (Dato & Loiodice, 2022). The second is somehow subtle, yet evident in several occurrences. For example, starting from pregnancy, the father is told that he "might not feel the transformation to parenthood now (*as she does*) until after the baby is born" (Super Papà, MAMB Apps, author's emphasis), marking a difference between him and the mother for which the app comes in help so that he can be more involved and feel part of the process. Or, as in the birth section, emphasizing, with respect to delivery, that "this is just one of the jobs only mamma can do! Fear not though, you do have a role here as most modern-day women prefer that their partners are fully involved" (Super Papà, MAMB Apps). Parental involvement is constructed here as a fact of modernity and a consequence to a will of the mother, more than something the father himself may desire. The mother is, in fact, presented as the primary figure of care, while the father is more ancillary, as exemplified by this other excerpt on his role during birth:

You are primarily there to emotionally support your other half and to literally *wait on her hand and foot* and that means *to do anything she asks* from bringing her a bottle of water, massaging her feet, changing the music to speaking to the midwives on her behalf (Super Papà, MAMB Apps, author's emphasis).

Although all of the above speaks for a sort of supremacy that the mother is framed to have over the pregnancy and birthing experience, the role of the father is intensified within this framework, for he needs to overview and facilitate the whole process. This intensification is both symbolic (i.e., assuming the identity of a "Super" dad), and practical, through the amount of knowledge the father is supposed to acquire through the app and all the concrete steps he needs to take to become the "best version possible" of himself as a parent. A parent whose role during pregnancy is "to help mamma and baby be as *healthy* and happy as they can be" (Super Papà, MAMB Apps, author's emphasis). In doing so, however, I found that the intensification of fatherhood is strictly related and even functional to the intensification of motherhood as well: fathers need to learn a good father identity to ensure mothers will too. As an example of this process, I will refer here to some occurrences revolving around the topics of healthy pregnancy and breastfeeding, illustrative of specific moral imperatives and parenting identities (Smyth, 2012).

According to the app, healthy pregnancy entails undergoing regular health checks, avoiding drinking, smoking, and using drugs, healthy eating, and exercising. The father is invited to give a good example to the mother, avoiding any form of temptation to show

he is committed to his role, while also monitoring what her partner is doing. The following excerpts exemplify some of these instances:

Your growing son/daughter is starting life with a clean state so why not start their little life in *the best possible way*. To help your partner achieve this, as a family, try to eliminate junk food and fast food from your diet. *Bring out the chef in you*, order a recipe book or App and cook fresh! Food worth thinking about: fresh fruit/veg, lentils, pulses, grains, fish (avoid high-mercury fish e.g. swordfish) [...].

Go hiking or swimming together. Check out new walking trails and visit old ones. [...] Also, don't forget to pop by your *local farmer's market* to pick up some *fresh seasonal fruit and veg*. (Super Papà, MAMB Apps, author's emphasis)

Although the excerpts above can sound as common-sense advice, we can notice how if on one hand the goal is to invite fathers to be more involved in the whole pregnancy process and everything it entails, this is done by taking for granted the monitoring and surveillance of the pregnant body (Cosgrove & Vaswani, 2020; Formenti, 2014), and the assumption that parents have financial and time resources to respect imperatives concerning buying certain foods, preparing homemade meals, or exercising regularly. The father is here asked to both actively modify his lifestyle “as if” he was pregnant himself, adapting to the changes the mother is undergoing, while also performing *pregnancy policing* (Fox et al., 2009): controlling the mother's behavior by governing her food intake and physical exercise. The indication of buying healthy food at the “local farmer's market” (which is different from a regular supermarket) and cooking fresh meals at home calls into play a broader *politics of hunger* (Lee, 2015), within a neoliberal framework of individual responsibility concerning “feeding” the pregnant body, overlooking the possibility that the user may not afford the promoted lifestyle, nor have the time for physical exercise or to “bring out the chef” in him. These texts contribute to delineate a very specific segment of users, potentially educated and upper-middle class. While tailoring the advice provided to every potential recipient may not be feasible, what I believe is important to emphasize here is the construction of an elitarian ideal type of father, framing caring and involved fatherhood as both an exercise of control of the partner's body, and a privilege.

The topic of nutrition in family life is a site for broader social, interpersonal, and individual surveillance embedded with common sense knowledge and moral expectations, where fathers are asked today to play an active role as well (Metcalf et al., 2009). The app promotes this controlling approach not only during pregnancy but also after the baby is born, as the framing of breastfeeding shows. The topic is introduced with an immediate reference to the World Health Organization as an institutional subject of the enunciation with a strong epistemic authority (Benveniste, 1971), claiming that it “recommends that babies are *exclusively breastfed* for the first six month of life with continued breastfeeding along with appropriate complementary foods up to two years of age or beyond” (Super Papà, MAMB Apps, author's emphasis). In the following excerpts we can see a contradictory discourse contributing to a double bind (Formenti, 2012): first, breastfeeding is constructed as the primary and more desirable choice, then it is argued that women can make the “informed-decision” not to breastfeed, but that this choice is determined by the lack of a supportive family and society for which the “good” father needs to act properly:

Breastfeeding is the *normal* way to feed baby. In the early days this can be very tough for mamma, physically and emotionally. *The more support a mother has to breastfeed the easier it will be for her* [...]. *Breast milk is not only about food*, it is also about [immune system], love and protection. Therefore, by *supporting and encouraging* your partner to breastfeed, you are in fact giving them the *most valuable gift* [...] as baby and mamma will feel the *benefits for a lifetime* which include lowered risk of certain diseases including *cancer* – something money cannot buy.

[...] there may be instances where a woman cannot breastfeed or has made an informed-decision not to breastfeed. [...] Lack of breastfeeding support by partners, family and society in general are one of the *main contributing factors* to women choosing not to breastfeed or to stopping breastfeeding earlier than the recommended duration. Therefore *support is key!*

(Super Papà, MAMB Apps, author's emphasis)

Following Smyth (2012), the moral imperative of breastfeeding (actively encouraged even in other apps for fathers and parents in general – Pangrazio et al., 2025; Thomas et al., 2018) is here part of an "instrumental account of rational actions" where the *good choice* to breastfeed is also framed as the more rational one, contributing to the moralization of parenthood, individualized and de-contextualized courses of actions, and the view of women's bodies as "pliable instruments of human intentions" (p. 182). Discursive strategies deployed to promote breastfeeding encompass the emphasis placed on its naturalness, its lifetime positive consequences, and the avoidance of health risks (i.e., "cancer"). Breastfeeding, then, is framed as the best choice possible, and the choice not to do it as something that can be avoided by supporting the partner. At once, the father is once again constructed as an agent of moral policing and the mother as a subject to control, whose capacity of making informed decisions in avoiding breastfeeding is only partially contemplated, for this is understood as a consequence of a lack of support more than a deliberate situational choice. The father is also invited to "protect mamma's decision to breastfeed" from "well-meaning family and friends" who "may not understand breastfeeding and may put pressure on you and mamma to stop", a dangerous occurrence for which the father is invited to "step in [...]" and protect mamma and baby from potentially harmful pressure" (Super Papà, MAMB Apps). In this case, family members and friends are framed as a potential risk factor the good father needs to tackle.

The subject of nutrition, although not covering the full range of topics addressed by the app, was here mobilized as particularly illustrative of how discourses of good fatherhood and motherhood intertwines within an unbalanced power relation. Such an approach, I argue, may generate a paradox. On one hand, fathers are asked to intensify their parental role while othering themselves from hegemonic patriarchal forms of masculinity based on detached parenting practices. In doing so, they are asked to embrace a more caring and involved attitude towards their partners and children, while their experience is even othered from that of mothers and constructed as more ancillary. On the other, however, this position comes also with a monitoring and controlling attitude towards women's bodies and practices, from pregnancy onwards, that reproduces stereotypical gendered family scripts in different forms. The identity formation of the "good father", in fact, rests here on implicit discourses contributing to the construction of parenting knowledge that risks not

only not to be grounded in contemporary families' lived experiences, but also to replicate stereotypical scripts within an individualistic neoliberal parenting framework based on the crystallization of certain moral imperatives. Indeed, findings from the discourse analysis further revealed that, in addition to offering practical advice, the app implicitly constructs fatherhood evoking traditional family scripts based on more or less subtle forms of male supremacy over women. The critical pedagogy lens (Mariani, 2008; Massa, 1991) highlights how this discursive construction of fatherhood reflects broader cultural values, particularly within neoliberal frameworks that idealize parental involvement as both intensive and individually driven. Fathers are also encouraged to embody a version of a paternal identity that not only supports but surveils the partner, a theme resonant with studies on paternal policing within intensive parenting (Fox et al., 2009). This dual role, of both supporting and overseeing, suggests a form of paternal authority where involvement is framed as "being actively present" but on terms that are rooted in traditional assumptions about family roles and unbalanced power dynamics.

6. Concluding remarks and future directions

This paper presented a descriptive and critical analysis of a parenting app as a digital more-knowledgeable-other fathers can rely on at the transition to parenthood. Although well-intentioned and aimed at providing solace and guidance, findings showed that parenting apps for dads may perpetuate both conventional and intensified understandings of fatherhood. Indeed, although the app strives to engage fathers by providing practical advice and encouragement, traditional gendered family roles were not only questioned, but also reconstructed and reinforced, positioning fathers as both ancillary and controlling figures within the family. This double narrative reflects broader societal trends in "intensive parenting" (Lee et al., 2014), where both mothers and fathers are encouraged to embody highly involved roles, within a framework of broader forms of social surveillance aimed at controlling the pregnant body (Andrejevic, 2004; Formenti, 2014; Monahan, 2011). In this regard, the app constructs fatherhood in ways that, rather than challenging stereotypical roles, subtly ratify them, particularly through the policing of mothers' behaviors and a focus on control rather than equality in caregiving roles. In doing so, I argue, not only does the app support the intensive parenting philosophy, but also does not challenge gendered norms embedded with certain parenting practices.

Findings from this work align with scholarship on the "new father" discourse, which emphasizes fathers' emotional involvement yet often frames them as secondary aides in parenting, rather than equal actors, leaving most of the parenting burdens on mothers (Höfner et al., 2011; Scheibling, 2020). Additionally, parenting apps like Super Papà are situated within a neoliberal framework, promoting individualized responsibility while perpetuating a specific ideal of "good" fatherhood that may not fully resonate with diverse family structures or values. Indeed, the contents of the app do not account for parenting experiences that differ from a traditional, middle-class, and heteronormative configuration. Indeed, by embedding neoliberal ideals in digital platforms (Pangrazio et al., 2025), parenting apps are acting as "digital more-knowledgeable-others" (Vygotsky, 1978), shaping users' beliefs and expectations. While helpful, this potential influence suggests a need to critically evaluate the pedagogical impact of digital tools on family

life, particularly to avoid inadvertently promoting limited or stereotypical roles. This has implications for developers and educators. The former might consider how to represent a more nuanced and inclusive model of fatherhood that reflects contemporary family dynamics and go beyond normative accounts of parenthood. The latter, in recognizing parenting apps as part of the broader media ecology parents can rely on, could use them in their practice with parents as tools for reflective learning, promoting a more critical and deliberate use, interrogating the premises behind them. The joint goal would be promoting a more inclusive and complex representation of fatherhood, to avoid perpetuating stereotypical family scripts.

In this regard, the present study provided some valuable insights into the pedagogical and ideological dimensions of a parenting app targeted at fathers during the transition to fatherhood, here understood as a transformative phase during the course of life (Maga-*raggia*, 2012). Some aspects, however, need to be address. First, it is important to bear in mind that the focus on a single app, *Super Papà*, although epistemologically and methodologically motivated (as explained in previous passages of this work), offers us insights concerning one of the many parenting apps constellating the broader ecosystems of digital resources available to parents. Different applications may convey different discourses and pedagogical approaches worth exploring. This is even more relevant in light of the fact that this app's content primarily reflects traditional, heteronormative, middle-class family configurations grounded in Western cultural models, leaving out the experiences of heterogeneous families, including LGBTQ+ parents, families with different cultural backgrounds, low-income families, single-parent households, just to mention some examples. It is also important to emphasize that the accessibility of such apps may be hindered for parents with limited digital skills, inadequate access to the internet and technology, or socio-economic constraints. It follows from here that the app's user base may reflect a more privileged segment of parents, such as those with higher levels of education and more familiar with digital tools. This form of "elitism" serves as a reminder that parenting apps represent only one of the many potential informal educational experiences parents may have at the transition to parenthood (and, specifically, here, fatherhood), rather than a universally applicable resource. Their study, however, is notwithstanding important since they do, as argued before, constitute a conduit of pedagogical knowledge out there contributing to broader discourses on contemporary parenthood.

Future research could expand this line of inquiry through comparative cross-sectional studies of multiple parenting apps across different cultural and social contexts to examine the variability in their pedagogical frameworks and the inclusivity of their content. Furthermore, longitudinal studies could explore how fathers engage with these apps over time and whether they significantly influence, if at all, their paternal identities and parenting practices. Multi-method approaches, combining digital ethnography with in-depth interviews, user feedback and app usage data could offer a more comprehensive understanding of how digital tools impact parenting behaviors and broader societal discourses on fatherhood. Importantly, future studies might also investigate strategies for improving the inclusivity and accessibility of parenting apps. This could include exploring user-centered design approaches with diverse family configurations, integrating features to support parents with limited digital literacy, and developing apps with offline functions to accommodate those with inconsistent internet access. Moreo-

ver, partnerships between app developers, educational researchers, educators, and families could ensure that these digital resources address the needs of underrepresented and underserved populations, thereby broadening their pedagogical and practical relevance, while avoiding perpetuating stereotypical frameworks.

Ultimately, the present study highlights the importance of scrutinizing parenting apps as one of the digital resources available to fathers during the transition to parenthood. By focusing on one of them, it offers a case study illuminating some of the ways these tools disseminate parenting knowledge, potentially informing paternal identities, and may reflect broader, and sometimes stereotypical and controlling, societal discourses on “doing” good parenting (Cino, 2020; Geinger et al., 2014). This work makes a step towards the understanding of digital tools as mediators of contemporary parenting practices and opens critical avenues for further research.

Acknowledgments

This paper is supported by “Cambiamenti e Potenzialità Educative e Socioculturali connessi alla Transizione Digitale” - CAPTED departmental Center, under the project Dipartimenti di Eccellenza 2023-2027 underway in the “Riccardo Massa” Department of Human Sciences for Education (ID IRIS 2023-NAZ-0209). Views and opinions expressed are however those of the author only and do not necessarily reflect those of the above-mentioned authorities, which cannot be held responsible for them.

References

- Andrejevic, M. (2004). The work of watching one another: Lateral surveillance, risk, and governance. *Surveillance & Society*, 2(4), 479–497.
- Antelmi, D. (2006). *Il discorso dei media*. Roma: Carocci.
- Bäckström, C., Carlén, K., Larsson, V., Mårtensson, L. B., Thorstensson, S., Berglund, M., Larsson, T., Bouwmeester, B., Wilhsson, M. & Larsson, M. (2022). Expecting parents’ use of digital sources in preparation for parenthood in a digitalised society—a systematic review. *Digital Health*, 8, 1-15.
- Bateson, G. (1972/1976). *Verso un’ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Benveniste, É. (1971). *Problemi di linguistica generale*. Milano: Il Saggiatore.
- Caronia, L. (1997). *Costruire la conoscenza. Interazione e interpretazione nella ricerca in campo educativo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Caronia, L. (2024a). Epistemic and deontic authority in parent–teacher conference: referring to the expert as a discursive practice to (jointly) undermine the teacher’s expertise. *Journal of Teacher Education*, 75(4), 397-411.
- Caronia, L. (2024b). La materialità nella pedagogia fenomenologica: una sfida teoretica. In Barone, P., Cucuzza, G., & Ferrante, A. (a cura di), *Ecologie della materia. Educazione e materialità nello scenario contemporaneo* (pp. 41-54). Milano: Franco Angeli.
- Caronia, L., & Mortari, L. (2015). The agency of things: how spaces and artefacts organize the moral order of an intensive care unit. *Social Semiotics*, 25(4), 401-422.

- Cino, D. (2020). Fare e disfare la "buona" maternità online: costruzioni e decostruzioni di un modello pedagogico. *Encyclopaideia*, 24(58), 75-86.
- Cino, D. (2023). Ambienti digitali e contenuti mediali nella ricerca pedagogica: premesse epistemologiche e spunti metodologici. *Studium Educationis*, 24(1), 96-104.
- Cino, D. & Dalledonne Vandini, C. (2023). The Social Construction of Fatherhood Online: A Pedagogical Analysis on Contemporary Paternal Narratives. *Formazione & Insegnamento*, 21(1), 11-19.
- Cino, D., & Formenti, L. (2021). To share or not to share? That is the (social media) dilemma. Expectant mothers questioning and making sense of performing pregnancy on social media. *Convergence*, 27(2), 491-507.
- Cosgrove, L., & Vaswani, A. (2020). Fetal rights, the policing of pregnancy, and meanings of the maternal in an age of neoliberalism. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, 40(1), 43-53.
- Creswell, J.W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Los Angeles: Sage
- Dato, D., & Loiodice, I. (2022). La Famiglia tra Permanenza, Resilienza e Cambiamento. *MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, 12(1), I-III.
- Deave, T., Johnson, D., & Ingram, J. (2008). Transition to parenthood: the needs of parents in pregnancy and early parenthood. *BMC Pregnancy and Childbirth*, 8, 1-11.
- Fairclough, N. (1995). *Media discourse*. London: Edward Arnold.
- Ferrante, A. (2024). New materialism e pedagogia. In Barone, P., Cucuzza, G., & Ferrante, A. (a cura di), *Ecologie della materia. Educazione e materialità nello scenario contemporaneo* (pp. 55-72). Milano: Franco Angeli.
- Formenti L. (2012) (a cura di). *Re-inventare la famiglia. Guida teorico-pratica per i professionisti dell'educazione*. Santarcangelo di Romagna: Maggioli.
- Formenti, L. (2014). The myth of birth: Autobiography and family memory. In L. Formenti, L. West, & W. Horsdal (Eds.), *Embodied narratives: Connecting stories, bodies, cultures and ecologies* (pp. 129-148). Odense, Denmark: University Press of Southern Denmark.
- Formenti, L. & Cino, D. (2023). *Oltre il senso comune. Un viaggio di ricerca nella pedagogia della famiglia*. Milano: Franco Angeli.
- Fox, R., Nicolson, P., & Heffernan, K. (2009). Pregnancy police? Maternal bodies, surveillance and food. In Jackson, P. (Ed.), *Changing families, changing food* (pp. 57-74). Palgrave Macmillan: London.
- Gaunt, R., & Deutsch, F. M. (2024). Mother's instinct? Biological essentialism and parents' involvement in work and childcare. *Sex Roles*, 90(2), 267-279.
- Geinger, F., Vandenbroeck, M., & Roets, G. (2014). Parenting as a performance: Parents as consumers and (de)constructors of mythic parenting and childhood ideals. *Childhood*, 21(4), 488-501.
- Ghaleiha, A., Barber, C., Tamatea, A. J., & Bird, A. (2022). Fathers' help seeking behavior and attitudes during their transition to parenthood. *Infant Mental Health Journal*, 43(5), 756-768.
- Granata, P. (2015). *Ecologia dei media. Protagonisti, scuole, concetti chiave*. Milano: Franco Angeli.

- Hardy, C., Harley, B., Phillips, N. (2004). Discourse analysis and content analysis: two solitudes? *Qualitative Methods*, 2(1), 19-22.
- Hays, S. (1998). *The cultural contradictions of motherhood*. New Haven: Yale University Press.
- Höfner, C., Schadler, C., & Richter, R. (2011). When men become fathers: Men's identity at the transition to parenthood. *Journal of Comparative Family Studies*, 42(5), 669-686.
- Jarvis, P. (2012). Learning from everyday life. *HSSRP*, 1, 1-20.
- Jensen, S. (2011). Othering, Identity Formation and Agency. *Qualitative Studies* 2(2), 63-78.
- Ladlow, L. (2024). 'I don't feel like a young dad. I feel like an unprepared dad': young parenthood, welfare support and accelerated transitions to adulthood in the UK and Sweden. *Journal of Youth Studies*, 1-16.
- Lee, E., Bristow, J., Faircloth, C. & Macvarish, J. (2014). *Parenting culture studies*. New York: Palgrave Macmillan.
- Lee, R. (2016). Feeding the hungry other: Levinas, breastfeeding, and the politics of hunger. *Hypatia*, 31(2), 259-274.
- Light, B., Burgess, J., & Duguay, S. (2018). The walkthrough method: An approach to the study of apps. *New Media & Society*, 20(3), 881-900.
- Locke, A., & Yarwood, G. (2017). Exploring the depths of gender, parenting and 'work': critical discursive psychology and the 'missing voices' of involved fatherhood. *Community, Work & Family*, 20(1), 4-18.
- Lupton, D., Pedersen, S., & Thomas, G. M. (2016). Parenting and Digital Media: from the Early Web to Contemporary Digital Society. *Sociology Compass*, 10(8), 730-743.
- Magaraggia, S. (2013). Tensions between fatherhood and the social construction of masculinity in Italy. *Current sociology*, 61(1), 76-92.
- Mancini, V. O., Takeda, R., Nagar, A., & Robison, B. W. (2023). "Connection, community and convenience": A case study of a Facebook group for fathers navigating parenthood. *Health Promotion Journal of Australia*, 34(4), 702-713.
- Mariani, A. (2008). *La decostruzione in pedagogia. Una frontiera teorico-educativa della postmodernità*. Roma: Armando Editore.
- Massa, R. (1991) (a cura di). *Saperi, scuola. Formazione. Quaderni di pedagogia critica. Materiali per la formazione del pedagogo*. Milano: Unicopli.
- Metcalfe, A., Dryden, C., Johnson, M., Owen, J., Shipton, G. (2009). Fathers, Food and Family Life. In Jackson, P. (Ed.), *Changing families, changing food* (pp. 93-117). Palgrave Macmillan: London.
- Monahan, T. (2011). Surveillance as cultural practice. *The Sociological Quarterly*, 52(4), 495-508.
- Nicola, F. (2017). *Supermamme e superpapà. Il mestiere del genitore fra gli Usa e noi*. Milano: Metelmi Editore.
- Palmieri, C. (2017). Una relazione materiale: i mediatori umani e non-umani nell'esperienza educativa. In Ferrante, A. & Orsenigo, J. (Eds.), *Dialoghi sul postumano. Pedagogia, filosofia e scienza*. Milano-Udine: Mimesis.
- Pangrazio, L., Langton, K., Siibak, A. (2025). How the Family Makes Itself: The Platformization of Parenting in Early Childhood. In: Sefton-Green, J., Mannell, K.,

- Erstad, O. (eds) *The Platformization of the Family*. Palgrave Macmillan, Cham.
- Pink, S., Horst, H., Postill, J., Hjorth, L., Lewis, T. & Tacchi, J. (2015). Digital ethnography. Principles and practice. Los Angeles (CA): Sage.
- Qian, Y., & Hu, Y. (2024). The digitalization of family life: A multilevel conceptual framework. *Journal of Marriage and Family*, 86(5), 1160–1183.
- Scheibling, C. (2020). "Real heroes care": How dad bloggers are reconstructing fatherhood and masculinities. *Men and Masculinities*, 23(1), 3-19.
- Smyth, L. (2012). The social politics of breastfeeding: Norms, situations and policy implications. *Ethics and Social Welfare*, 6(2), 182-194.
- Thomas, G. M., Lupton, D., & Pedersen, S. (2018). 'The appy for a happy pappy': expectant fatherhood and pregnancy apps. *Journal of Gender Studies*, 27(7), 759-770.
- Tramma, S. (2009). *Che cos'è l'educazione informale*, Roma: Carocci.
- van Vulpen, M., Heideveld-Gerritsen, M., van Dillen, J., Maatman, S. O., Ockhuijsen, H., & van den Hoogen, A. (2021). First-time fathers' experiences and needs during childbirth: A systematic review. *Midwifery*, 94, 102921.
- Virani, A., Duffett-Leger, L., & Letourneau, N. (2021). Parents' use of mobile applications in the first year of parenthood: a narrative review of the literature. *Health Technology*, 5.
- Vygotskij, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- White, C., & Jarvis, K. (2024). Men's experiences of the transition to fatherhood during the first postnatal year: A qualitative systematic review. *British Journal of Occupational Therapy*, 87(11), 661-672.
- White, M. D. & Marsh, E. (2006). Content analysis: A flexible methodology. *Library trends*, 55(1), 22-45.
- WHO (2018). *WHO recommendations: intrapartum care for a positive childbirth experience*. Geneva: World Health Organization..

La formazione insegnanti oggi in prospettiva lifelong. Riflessioni e proposte per una scuola co-costruita e partecipata

ANTONELLA COPPI

Associata di Pedagogia Generale e Sociale – Università Telematica degli Studi IUL

Corresponding author: a.coppi@iuline.it

Abstract. Italian Universities have been invested in new tasks and responsibilities in the teaching profession reformed access. New qualifying courses have been activated. “60 CFU” (DPCM 8/4/2023) course will be fully operative starting from June 2024. Teacher education, according to these regulatory actions, is moving toward a lifelong learning perspective that is increasingly necessary to promote update and increase the quality and effectiveness of learning (Dozza, Chianese, 2013). Professional profiles have to be change oriented and up to date in order to transform school into a community of participatory, co-constructed learning, adequate to cope with the growing need for integration and intercultural dialogue, specific and adapted to special needs, the use of information and communication technologies (TIC) for a school of the second millennium (Baldacci, 2019). This article offers a reflection on these issues relevance from a perspective of comparison and direct experiences in the field.

Keywords. teacher education/training - teacher professional profile - Lifelong Learning - Capabilities

1. Introduzione

La formazione degli insegnanti della scuola italiana sta subendo un'importante riorganizzazione. Varato di recente il DPCM 04.08.2023 *Definizione del percorso universitario e accademico di formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado, ai fini del rispetto degli obiettivi del Piano nazionale di ripresa e resilienza* sono nuovamente le Università investite della costruzione di percorsi *post lauream* adeguati alla formazione specialistica e continua dei futuri insegnanti della scuola italiana.

Un breve *excursus* “storico” relativo all’ultimo ventennio ci mostra uno spaccato interessante: dal 1990 al 2010 presero avvio le Scuole di Specializzazione per l’Insegnamento Secondario (SSIS)¹, che hanno portato il primo grande cambiamento riguardo all’accesso all’insegnamento. Della durata biennale, ad accesso programmato e strutturate prevedendo la frequenza obbligatoria a corsi e relativi esami, presentavano piani

¹ L’istituzione delle SSIS fu stabilita con la legge 19 novembre 1990, n. 341. Il decreto del MIUR del 26 maggio 1998 ne stabilì i criteri generali. L’accesso era a numero chiuso (contingente stabilito ogni anno dal MIUR).

di studio intensi fondati sull'approfondimento di saperi pedagogico-didattici generali e disciplinari, corredati dal consistente monte di 350 ore di tirocinio e da una prova finale scritta ed orale. L'esperienza si concluse nel 2011 con l'entrata in vigore dei Tirocini Formativi Attivi (TFA)², che hanno sostituito le SISS offrendo un nuovo percorso più ridotto (durata annuale). Anche questo percorso formativo trova la conclusione nel 2017, quando avrebbe dovuto iniziare il FIT (Formazione iniziale e tirocinio)³ che prevedeva tre anni progressivamente retribuiti di lavoro in classe. Il FIT non è mai entrato a regime, abolito prima che potesse iniziare la prima coorte di aspiranti insegnanti: si è invece vista la nascita del percorso 24 CFU (derivato dal FIT) che ha previsto l'accumulo di 24 crediti "in discipline antro-po-psi-co-pedagogiche e in metodologie e tecnologie didattiche" necessario per accedere ai concorsi a cattedra.

Negli anni immediatamente successivi e con la pandemia si sono aperti nuovi spazi a scuola: il *recovery fund* europeo ha offerto all'Italia la possibilità di ricevere fondi significativi e un accordo fondato sulla ridefinizione delle procedure per l'immissione in ruolo degli insegnanti, un percorso di formazione iniziale per dare avvio ad una carriera definita e un sistema di formazione continua. Oggi, dunque, per entrare nel mondo della scuola il MIM ha varato il nuovo "Percorso 60 CFU"⁴, che prevede un periodo intenso di formazione in presenza, con l'integrazione di un cospicuo monte ore dedicate al tirocinio indiretto e diretto, al termine del quale si approda ad un esame finale, aperto anche a coloro che, ancora studenti dell'ultimo anno di Laurea Magistrale, dichiarino di completare gli studi prima della prova finale del corso di Abilitazione.

L'instabilità normativa dell'ultimo ventennio, certamente non ha aiutato la scuola, che non ha potuto contare su una continuità didattica e ha impattato significativamente sul precariato con una forte ricaduta negativa sulla motivazione e sulla passione degli insegnanti a proseguire nella loro "missione".

Il DPCM 04.08.2023 porta alcune interessanti modifiche orientando una prospettiva nuova che integra la professionalità docente nella scuola contemporanea. Nello specifico, l'"Allegato A" al Decreto, incluso come documento a sé stante e specificatamente dedicato al disegno di un profilo professionale specifico, offre indicazioni valide sul piano formativo e professionale agganciato a tre pilastri principali: la motivazione, l'accumulo di competenze, la capacità di sostenere ed orientare ogni studente nelle proprie potenzialità e vocazioni.

Il piano di studio del percorso formativo, pertanto, si trova declinato nelle pagine degli allegati al DPCM: diversificato a seconda dei casi di accesso dello specializzando e delle sue competenze ed esperienze professionali pregresse tiene in considerazione le peculiarità formative legate all'area *pedagogica*, quella *linguistica-digitale*, quella *psico-socio-antropologica*, quella relativa alla *formazione inclusiva delle persone con BES* e naturalmente quelle *specifiche delle aree disciplinari* per le quali si richiede l'abilitazio-

² Il TFA costituì il superamento delle scuole di specializzazione all'insegnamento secondario (SSIS) e fu introdotto dal decreto del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca n. 249 del 10 settembre 2010, emanato ai sensi della legge n. 244 del 24 dicembre 2007 e modificato dal decreto del MIUR n. 81 del 25 marzo 2013.

³ Con il decreto legislativo n. 59 del 13 aprile 2017 attuativo della Legge 107 del 13 luglio 2015 (cosiddetta legge sulla "buona scuola"), viene stabilita la soppressione dei TFA disciplinari prevedendone la sostituzione con i percorsi di Formazione Iniziale e Tirocinio (FIT). Da allora vengono banditi esclusivamente cicli di TFA dedicati all'insegnamento di sostegno.

⁴ <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2023/09/25/23A05274/sg>

ne, con un affondo sulle *metodologie didattiche e sui modelli di mediazione didattica per la secondaria* e sulla *normativa scolastica* attualmente in vigore. Si tratta, quindi, di un piano degli studi che, accanto ad una solida preparazione disciplinare con la funzione di “zona di sviluppo prossimale” (Vygotskij, L.S.) e che si connette ai saperi pedagogici, psico-socio-antropologici e metodologico-didattici, definisce i punti di riferimento ormai irrinunciabili per la preparazione alla professione docente.

2. Ri-formare per formare: una sfida di oggi

Negli ultimi anni si è diffusa un’ampia letteratura sempre più specialistica sui temi della formazione docente che ha prodotto un campo autonomo di interesse nei dibattiti, nei discorsi e nelle pratiche di tutti coloro che a vario titolo si occupano di formazione degli insegnanti. Questo dibattito ha acquisito autonomia anche a livello internazionale per quanto riguarda le politiche comunitarie e i temi del lavoro e dei processi di apprendimento. La formazione degli insegnanti è diventata il “campo di attrazione” di molte problematiche legate allo sviluppo dei sistemi sociali: essa, però, ha rischiato di essere basata solo sul cambiamento tecnologico e lo sviluppo di risorse umane, oppure legata ai problemi dell’integrazione, dell’organizzazione e delle competenze individuali. Questi diversi orientamenti richiamano uno scenario in continua trasformazione, dove è centrale la relazione tra i processi di apprendimento degli individui e i contesti reali (Cambi, 2014). Come ricorda Franco Cambi, si tratta

[...] di pensare alla formazione come ad un processo di personalizzazione della cultura che sviluppa l’io e gli dà una “forma” personale (una identità, struttura, orientamento), che lo accompagna per tutta la vita e che si sviluppa attraverso soprattutto la “cura di sé”. Il tema è già proprio di Socrate, ripreso in Grecia con il modello di Paideia (formazione dell’uomo in quanto uomo); a Roma con la nozione di Humanitas, ripresa poi nel Rinascimento. Nella Germania del Settecento verrà chiamata Bildung e da lì avrà una diffusione in Europa fino ad oggi (Cambi, 2014, p.4).

I continui mutamenti che si verificano a livello di istruzione e nell’ambito della società comportano per gli insegnanti la necessità di rinnovare continuamente le proprie conoscenze e competenze:

Le scuole sono ambienti di apprendimento in continuo mutamento e agli insegnanti vengono richieste competenze e responsabilità sempre maggiori, sia all’interno della classe con gli studenti sia con la comunità professionale e, in termini più generali, con le famiglie e la comunità sociale allargata. Lo stesso può dirsi per i dirigenti: le potenzialità della *leadership* di scuola non risultano essere ancora del tutto dispiagate nel nostro sistema educativo di istruzione e formazione (Covi, 2017, p.11).

Si riscontrano a livello nazionale, ma anche nel confronto con i sistemi internazionali, lacune da colmare, sia in termini di competenze manageriali, suscettibili di ulteriore perfezionamento, sia sotto il profilo della focalizzazione sui livelli di apprendimento degli alunni. Ecco, dunque, che coltivare il *capitale professionale* al fine di migliorare la scuola costituisce oggi una priorità da perseguire per tutti i sistemi scolastici. Attraverso questa prospettiva passa la necessità di ripensare la formazione degli insegnanti come un

prendersi “cura” del capitale professionale, attivando a livello di leadership meccanismi di ascolto, per offrire proposte credibili di crescita professionale, sapendo compiere una scelta consapevole riguardo agli standard richiesti negli interventi formativi per investire intelligentemente sulle sfide che, oggi, anticipano il futuro. Nella definizione di tali processi entrano in campo altri attori che condividono la necessità di costruire sistemi formativi in dialogo, capaci di sperimentare forme di cooperazione e di collaborazione, interconnessi e collegati⁵. Si tratta di ipotizzare una *società dell'apprendimento* che riconosca l'importanza della conoscenza non solo come fonte per il cambiamento ma come cornice entro la quale definire, e ridefinire, temi, problemi ed obiettivi comuni, atti a condividere la necessità di sviluppare una scuola di qualità. In tale dimensione non possiamo ridurre la formazione degli insegnanti semplicemente al cumulo di 60 CFU (Baldacci, 2024): in questa direzione occorre ripensare alle competenze, ai contenuti, alle conoscenze trasversali, che nel loro insieme disegnano il profilo di un nuovo docente capace di rispondere alle esigenze dettate da una società liquida e in continua trasformazione. Come ricorda Arsena (2024), secondo George Steiner il ruolo dell'insegnante può apparire ambiguo, spaziando tra la monotonia di una vita ordinaria e un profondo senso di missione. Dunque, insegnare racchiude una “varietà di figure” che richiamano ambiti e competenze diverse, da quello scientifico a quello umanistico, morale, filosofico, fondando il sapere su competenze nuove, adeguate a fare fronte a sfide crescenti, come la nuova povertà educativa, il rapporto con il digitale e l'IA, l'esclusione sociale e l'emergenza dell'integrazione (Arsena, 2024, p. 31). Affrontando il tema caldo proprio delle competenze, Frabboni ricorda che l'insegnante dovrebbe rifarsi a quattro irrinunciabili competenze professionali (Frabboni, 2009): le *competenze disciplinari*; le *competenze didattiche e metodologiche rivolte sia alla didattica generale che disciplinare*; le *competenze relazionali* sia relative alla conoscenza dei cambiamenti evolutivi degli allievi, sia delle reti socio-affettive che nascono e si tessono nella vita di classe, della collaborazione tra pari e dell'ascolto-dialogo tra docenti e allievi, sia la *competenza deontologica*, ossia «la padronanza pedagogica di pratiche di cura, di disponibilità, di cooperazione, di solidarietà, fondamentali per arricchire di cifre etico-sociali la comunità educante. L'insegnante oggi dovrebbe essere capace di comprendere il contesto sociale in cui agisce, considerando l'insegnamento come uno strumento che soddisfa un'esigenza di reciprocità ed *empowerment*, giustificando la necessità di una chiara definizione normativa e riconoscendone il valore educativo (Arsena, 2024, p. 31-32). In tale prospettiva emerge la visione che l'insegnante sviluppa di sé stesso, come colui che agisce non solamente nel proprio ambito di intervento, ma come promotore ed attuatore di un nuovo agire educativo, mettendo la “prua” a favore del vento costituito dalla “ricerca”, come autentica indagine didattica e formativa, da esplorare anche negli sconfinamenti e connessioni tra le differenti correnti di pensiero nate in Italia e a livello internazionale. Mettere al centro la formazione docente, significa interpretare la nuova professionalità in una prospettiva di comprensione profonda della trasformazione del processo didattico, che muove dalla consapevolezza che nel sapere pratico e teorico passa l'umanità di una persona capace di filtrare la propria azione educativa attraverso le proprie credenze, memorie, affetti, dilemmi, strettamente connessi con l'esistenza sociale della figura docente stessa (Dominici, 2017).

⁵ Commissione Europea (2017), *Sviluppo scolastico ed eccellenza nell'insegnamento per iniziare la vita nel modo giusto*, Comunicazione della commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni, Bruxelles, 8 giugno 2017, COM (2017) 248 final/2.

3. 3. La formazione degli insegnanti in prospettiva *Lifelong Learning*

Nell'Allegato "A" del DPCM la prospettiva *lifelong* occupa un posto ben definito nell'ambito del punto n. 4 "Standard professionali minimi", comma n. 5. Il profilo del nuovo docente abilitato all'insegnamento deve dimostrare padronanza in relazione alla

[...] capacità di promuovere le otto competenze chiave europee per l'apprendimento permanente (competenza alfabetica funzionale; competenza multilinguistica; competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria; competenza digitale; competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare; competenza in materia di cittadinanza; competenza imprenditoriale); competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali (All. A, DPCM, pag. 30).

Quanto sopra riportato richiama la necessità di riferirsi al concetto di *competenza*, che, per sua natura, può essere considerata come un insieme integrato di conoscenze (*knowledge*), abilità (*skills*), qualità umane (*habits*). Una competenza è, dunque, un insieme equilibrato di sapere, saper fare e saper essere, non è qualcosa di acquisito o una conoscenza posseduta. Non può essere ridotta né a un sapere né a ciò che si è acquisito con la formazione (Cappa, 2019a). La competenza non risiede nelle risorse da applicare (conoscenze, capacità), ma nella applicazione stessa di questa risorsa (Marescotti, 2018). Come ricorda Dozza (2012), qualunque competenza è finalizzata o contestualizzata e per esistere necessita del giudizio altrui, di un certo grado di riconoscimento sociale almeno all'interno di un gruppo. Per questo la competenza è il patrimonio complessivo di risorse di un individuo nel momento in cui affronta una prestazione lavorativa oppure il proprio percorso professionale⁶. Sebbene non esista una definizione standardizzata, il costante aggiornamento delle competenze e del bagaglio delle conoscenze personali è il concetto alla base del *Lifelong Learning* (LLL), *apprendimento permanente* (Loiodice, 2016).

L'apprendimento permanente è un processo dinamico capace di adattarsi non solo alle abilità e alle motivazioni individuali ma anche agli eventi della vita che spesso impongono un cambiamento "adattivo" o addirittura trasformativo, quasi rivoluzionario (Dozza, Chianese 2013). Il suo obiettivo, quindi, è quello di aumentare o modificare l'insieme delle *competenze* per adeguarle alle nuove esigenze occupazionali ed anche ai bisogni individuali di inclusione e autorealizzazione. La competenza per l'apprendimento permanente, pertanto, esprime la capacità di un soggetto di combinare potenzialità, partendo dalle risorse cognitive, emozionali e valoriali a disposizione, ovvero saperi, saper essere, saper fare, saper sentire, per realizzare non solo performance controllabili, ma anche intenzionalità verso lo sviluppo di obiettivi condivisi e frutto di un cambiamento di rotta (Martino, 2022). In questo senso, quella che deve emergere è una figura professionale rilevante, competente, sicuramente qualificata nella didattica ed esperta nel trasferire conoscenze, linguaggi, che sa trasmettere valori e che apprende da ogni situazione. Ecco, dunque, che *apprendimento e cambiamento* compaiono come concetti che vanno di pari passo: l'apprendimento è incentrato sul cambiamento e il cambiamento, a sua volta, guida e spesso detta le regole dell'apprendimento (Cap-

⁶ CUN (2019), *Raccomandazione "in merito alla posizione di reclutamento degli insegnanti per le scuole secondarie - percorso FIT"*, testo disponibile su: www.cun.it/uploads/70_34/ra_2019_01_16.pdf?v=. ULTIMA CONSULTAZIONE

pa, 2019b). La *trasformazione* è una delle chiavi fondamentali della crescita individuale, se non la più importante. Tale processo applicato alla formazione continua dovrebbe contraddistinguersi per alcuni elementi caratterizzanti legati alla centratura delle finalità delle azioni di formazione e di sviluppo professionale dei giovani neolaureati e dei loro apprendimenti, una attenzione specifica verso una formazione orientata all'innovazione, al cambiamento tecnologico, all'innovazione didattica e al perfezionamento delle pratiche, anche *con e verso* nuovi strumenti e sussidi (in primis quelli digitali). A questo si dovrebbe aggiungere la nuova predisposizione di un'offerta formativa strutturale e di sistema, organica e coerente con le finalità assegnate alla scuola, sottraendo la formazione all'estemporaneità e alla mutevolezza delle suggestioni che di volta in volta si manifestano in campo pedagogico (Annacontini, 2012). Infine, la ricerca di forme metodologiche e organizzative nonché di contenuti in grado di favorire la maggior ricaduta sulle concrete situazioni professionali nei contesti scolastici, si connette in modo inscindibile con la necessità di riformare una formazione principalmente teorica con una formazione fondata sulla riflessività sulla dimensione laboratoriale e sullo sviluppo di iniziative nei propri contesti scolastici (Baldacci, 2012). Da quanto espresso emerge la necessità di ridefinire i paradigmi metodologici di riferimento, innanzitutto, nell'articolazione delle istanze progettuali, alle quali assicurare il necessario supporto e la verifica scientifica delle azioni conseguenti, così da determinare impulsi indispensabili all'ideazione di piste di lavoro che i singoli possono autonomamente perseguire. Temi questi di grande attenzione nell'ambito del nuovo percorso abilitante previsto dall'All.to A del DPCM, che non trascura il tema dell'Orientamento, sia come strumento "guida" dei giovani alunni, sia come competenza imprescindibile degli insegnanti per l'acquisizione di una formazione rivolta a comunità professionali apprendenti, intese come gruppi di soggetti coinvolti in una stessa professione che forniscono a ciascuno dei propri membri la possibilità di sviluppo personale e professionale attraverso la condivisione di informazioni ed esperienze (Dozza, 2016). Infine, non si possono sottovalutare gli aspetti legati alla crescita professionale come volano della soddisfazione e della motivazione e rafforzamento del profilo dell'insegnante nel divenire della propria carriera. Lo sviluppo professionale è componente permanente per stimolare l'attenzione e la partecipazione a processi formativi di medio e lungo periodo, centrati sulle competenze di base e sugli aggiornamenti periodici. Questo approccio favorisce in termini operativi il diritto/dovere alla formazione in servizio: ecco, dunque, la necessità di coinvolgere le Istituzioni e il territorio nel supporto agli insegnanti a per sviluppare progetti di crescita che possano valorizzare le esperienze professionali spesso frammentate e sconnesse tra di loro entro una reale prospettiva di *Lifelong Learning*.

La creazione di contesti e strumenti in grado di favorire l'auto-sostenibilità delle comunità professionali apprendenti, anche grazie al contributo fornito dalle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, costituisce uno sguardo di grande importanza al riguardo, visti i ruoli che sempre maggiormente assumono le *community online*, intese quali ambienti virtuali di apprendimento cooperativo in grado di estendere le dimensioni spaziali e temporali dei momenti di formazione in presenza (Dipace, 2019, Limone, 2012).

Come ricordano Argentin & Giancola (2013), apprendere vuol dire *acquire, interpretare, cambiare e assimilare* un insieme correlato di informazioni, abilità ma anche di sentimenti ed emozioni.

È proprio il costante arricchimento delle conoscenze che permette di creare non solo nuove competenze ma anche di aprire la porta della propria vita a nuove e inaspettate opportunità (Baggiani 2018; Bertagna, 2018). Sotto questa prospettiva, il *Lifelong Learning* ha tutte le carte in regola per essere la sfida formativa della formazione professionale del nuovo docente abilitato, perché se per qualunque professione il *LLL* è fattore importantissimo, questo vale ancora di più per il mondo educante: come emerge dalle analisi empiriche, i livelli di apprendimento degli studenti dipendono direttamente dalla qualità della professione docente e dal profilo della *leadership*: un buon insegnante e un buon dirigente rimangono indelebili nelle memorie dei discendenti come delle loro famiglie. Per questo motivo, la *formazione continua* diventa necessaria per rispondere in maniera adeguata ai rapidi e molteplici mutamenti che si verificano a livello di istruzione e nell'ambito della società (Coppi, 2020). Ai docenti vengono richieste competenze sempre più complesse e nuove: devono essere non solo padroni della disciplina, ma anche possedere una serie di attitudini per farsi carico di una pluralità di compiti. Coltivare il capitale professionale significa ascoltare, offrire proposte credibili di opportunità professionali, scegliere standard elevati negli interventi, investire intelligentemente sulle sfide che, oggi, anticipano il futuro verso lo sviluppo di una scuola migliorata.

4. Conclusioni

La formazione professionale degli insegnanti secondo i “vecchi” metodi formativi e di impostazioni superate vanno verso un rinnovato approccio formativo che includa caratteristiche distintive dell'attuale società, strettamente connesse con la multimedialità, l'interattività, la socializzazione, la relazione. Mettere al centro la formazione docente come urgenza sociale e con essa il suo valore per la crescita individuale e della collettività, comporta un'attenzione inedita al tema dei saperi e delle competenze, ma anche al processo di cambiamento, che assegna significati alle esperienze, prefigura una modalità costruttiva con una partecipazione forte e responsabile innovando i profili professionali docenti (Nigris, 2016). Ecco che in questa dimensione non si può sottovalutare il ruolo della scuola, come “azienda” ad alto potenziale produttivo, chiamata oggi a supportare l'insegnante nella sua crescita esperienziale. La solida base tecnica e le spiccate abilità di *problem solving* dovrebbero essere i punti di forza in grado di guidare gli insegnanti nel continuo aggiornamento delle competenze, nel miglioramento della loro risposta in termini di flessibilità, capacità e rapidità di adattamento a scenari sempre più mutevoli. Si tratta di pensare alla scuola italiana come a una scuola di qualità, che tiene al centro la *ricerca* in rete con le Università e altre Istituzioni deputate alla crescita e miglioramento del capitale umano, professionale, civile del nostro Paese, valore che incarna “energia rinnovabile”, come carburante per la promozione e il rafforzamento di tutti e che ha come obiettivo quello di valorizzare il profilo dell'insegnante affinché questo rafforzi le abilità e le peculiarità dei suoi alunni così da orientarli verso una educazione adeguata e idonea alle loro potenzialità: la scuola forma le basi di entrambi gli attori, per affrontare il presente e seminare per il futuro.

La formazione docente è un processo inquieto e continuo caratterizzato dal rapporto personale con la cultura che si compie in molti modi: con la lettura, con la meditazione, con la scrittura di sé, etc. tenendo vivo lo sviluppo spirituale dell'io. (Cambi, 2014, p. 34).

Riferimenti bibliografici

- Annacontini G., *Le finalità della scuola: formare l'uomo, il produttore e il cittadino*. In Baldacci M. (a cura di), *L'Insegnante nella scuola secondaria*, Napoli, Tecnodid, 2012.
- Argentin G., Giancola O., *Diventare insegnanti in Europa. Una comparazione tra quattro paesi*, in "Scuola Democratica", 3, 2013, pp. 863-877.
- Arsena A., *Professione Insegnante. perché, per chi. Per una critica della ragion docente*, Roma, Edizioni Studium, 2024.
- Baggiani S., *La carriera degli insegnanti in Europa: accesso, progressione, sostegno*, testo disponibile in eurydice.indire.it/la-carriera-degli-insegnanti-in-europaaccesso-progressione-sostegno/.
- Baldacci M., *La scuola al bivio. Mercato o democrazia*, Milano, Franco Angeli, 2019.
- Baldacci M. (a cura di), *L'Insegnamento nella scuola secondaria*, Napoli, Tecnodid, 2012.
- Bertagna G. (a cura di), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Roma, Edizioni Studium, 2018.
- Baldacci M. et al., *Idee per la formazione degli insegnanti*, Milano, Franco Angeli, 2020.
- Cambi F., *La formazione dell'insegnante oggi: la funzione della riflessività*, in "Orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro. Studi e saggi", Firenze, Firenze University Press, 2014, p. 123.
- Cappa C., *Comparative studies in education in Italy. Heritage and transformation*, in "Comparative Education", LIV (4), 2018, pp. 509-529.
- Cappa C., *La centralità della formazione insegnanti in Italia (e in Europa): la proposta CUNSF*, in "I problemi della pedagogia", LXV (2), 2019a, pp. 413-430.
- Cappa C., D'Ascanio V. (a cura di), *La formazione iniziale degli insegnanti delle scuole secondarie*, in "I problemi della pedagogia", Quaderni, (3), 2019b.
- Commissione Europea, *Sviluppo scolastico ed eccellenza nell'insegnamento per iniziare la vita nel modo giusto*, Comunicazione della commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni, Bruxelles, 8 giugno 2017, COM 2017, 248 final/2.
- Coppi A., *Eudemonia ed apprendimento permanente per una educazione alla cittadinanza globale*, in "Formazione e Insegnamento. European Journal of Research in Education and teaching", 18, N. 1 (numero speciale), 2020, pp. 36-45.
- Dipace A., *Competenze digitali, nuovi ambienti di apprendimento e professionalità docente*, In Cipriani G., Cagnolati A. (a cura di), *Scienze umane tra ricerca e didattica*, Foggia, Il Castello, 2019, pp. 403-414.
- Domenici G. (a cura di), *La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti*, Roma, Armando, 2017.
- Dozza L. (a cura di), *Vivere e crescere nella comunicazione. Educazione permanente nei differenti contesti ed età della vita*, Milano, Franco Angeli, 2012.

- Dozza L., Chianese G., *Una società a misura di apprendimento*, Milano, Franco Angeli, 2013.
- Dozza L., *Apprendimento Permanente nelle prime età della vita*, in Dozza L., Olivieri S. (a cura di), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, Milano, Franco Angeli, 2016.
- European Commission, *Eurydice Report. Teaching Careers in Europe. Access, Progression and Support*, Lussemburgo, Publications Office of the European Union, 2018.
- Frabboni F., *Introduzione. L'orgoglio e la fatica di insegnare*, in Frabboni F., Giovannini M. L. (a cura di), *Professione insegnante*, Milano, Franco Angeli, 2009.
- Limone P., *Ambienti di apprendimento e progettazione didattica. Proposte per un sistema educativo transmediale*, Roma, Carocci, 2012.
- Loidice I., *L'educazione per il corso della vita*, in Dozza L., Olivieri S. (a cura di), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, Milano, Franco Angeli, 2016.
- Marescotti E., *Rappresentazioni contemporanee dell'identità adulta: caratteristiche, ruoli, aspettative e implicazioni educative*, in Federighi P. (a cura di), *L'educazione in età adulta. Ricerche, politiche, luoghi e professioni*. Firenze, Unifi Press, 2018, pp. 323-335.
- Martino F., *Il lifelong learning come vocazione ontologica "nell'Essere Più"*, in "Epale Journal", Vol. 11, 2022.
- Nigris E., *Percorsi di formazione per gli insegnanti fra teoria e pratica. Un percorso lungo tutta la vita*, In Dozza L., Olivieri S. (a cura di), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, Milano, Franco Angeli, 2016.
- Steiner G., *La lezione dei maestri: Charles Eliot Norton Lectures 2001-2022*, Milano, Garzanti, 2013.
- Vygotskij L. S., *Psicologia pedagogica. Manuale di psicologia applicata all'insegnamento e all'educazione*, Trento, Ericson, 2006.
- Vygotskij L. S., *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, Roma, Editori Riuniti University Press, 1992.
- Volpicelli I., Cappa C., Sellari G. (a cura di), *Quale formazione per gli insegnanti oggi? Prospettive italiane e internazionali*. Roma, Universitalia, 2016.

Frequentare l'Università, tra dovere e diritto allo studio

GIOVANNA FARINELLI

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

Corresponding author: giovanna.farinelli@unipg.it

Abstract. The university as a place of personal, relational and organizational well-being implies the recognition of the need for attendance and participation not only as a right to study but above all as a duty, as stated in the second paragraph of article 4 of the Italian Constitution: "Every citizen shall have the duty, according to personal potential and individual choice, to perform any activity or function contributing to the material or spiritual progress of society". The current legislation guarantees transparency and trust in the university as a public institution through the arrangement of times and spaces of the teacher-student educational relationship. This implies active participation, daily contact and discussion; the university represents a community in a territory; it is a "free space" for discussion, a "gym" in person, without excluding the telematic mode. As at the origin, it is necessary to consider the university not as a place of domination and control of knowledge for a hypocritical plurality of knowledge caged by scientific disciplinary sectors, but as an interdisciplinary environment for a "participatory knowledge": an authentic and effective osmosis between the academic community and civil society. This reaffirms the moral duty of attendance and participation against a hypocritical, immoral and illegal "exemption from attendance", commonly defined as "non-obligation to attend". Participation is the essence not only of academic life but of life itself.

Keywords. University - participation - duty - relationship - community and territory

*Prima che un dovere,
partecipare alla vita e alle scelte della comunità
è un diritto di libertà.*
Sergio Mattarella, 31 dicembre 2023

1. Premessa

"Ribadisco l'auspicio del dialogo in ogni ambito nel nostro Paese, tra le diverse componenti sociali e le Istituzioni; e nell'ambito accademico, tra le varie componenti dell'università, nel reciproco rispetto con attenzione particolare - vorrei segnalare - a tutto ciò che attiene all'effettività del diritto allo studio".

Così si conclude l'intervento del Presidente della Repubblica Sergio Mattarella, in occasione dell'undicesima edizione della Giornata del Laureato: premiazione Laureati Eccellenti, il 16 maggio 2024 a Roma presso l'Università "La Sapienza".

L'Università rappresenta un bene comune: la frequenza è partecipazione politica, economica, sociale. Il riferimento agli articoli 2 e 4 della *Costituzione italiana* è immediato: da una solidarietà come virtù civica e dovere inderogabile, alla concretezza del dovere di svolgere ciascun cittadino, «secondo le proprie possibilità e la propria scelta, un'attività o una funzione che concorra al progresso materiale o spirituale della società». Dai progetti ai diritti, e viceversa: posso dunque devo. Lo stesso secondo mandato del Presidente Mattarella lo dimostra, così come testimonia la Sua biografia personale.

Relativamente alla didattica innovativa così centrale nel dibattito attuale sullo “stato” delle Università, si può dire che al *problem solving*, possiamo sostituire il *problem framing*, cioè la capacità di porre le domande, la capacità di pensiero critico, sicuramente aiutata dallo studio delle lingue classiche come il greco e il latino, che accelera tempi e modi della risoluzione di problemi e sollecita nel contempo una capacità superiore di interrogare la realtà, la capacità critica di interrogarsi, come sottolinea Dewey in *Logic: The Theory of Enquiry* (Dewey, 1949; Striano, 2001). Anzi direi di più. Si tratta di scoprire un nuovo paradigma per la razionalità umana, una “democrazia computazionale”. Che forse potrebbe porre fine alla didattica frontale come alcuni autori sottolineano (Poggio M., Benanti P., Caputo B., Carrozza M. C., 2024).

2. La scuola come propedeutica pedagogica all'università e alla vita

In questo contributo si intende sottolineare la necessità di frequentare l'università non soltanto dal punto di vista del diritto allo studio ma soprattutto attraverso una riconsiderazione del relativo dovere, come partecipazione attiva e osmosi tra mondo accademico e società civile (cfr. art. 4 Cost.).

A sostegno di tale «simmetria tra diritti e doveri» si pone sia l'intervento del Presidente della Repubblica Sergio Mattarella il 18 ottobre 2023, in cui sottolinea il «forte collegamento tra il carattere liberale e democratico della nostra Costituzione e la scelta di fondare la Repubblica sul lavoro», che la normativa che regola l'Università italiana a partire dai primi decenni del Novecento, dove si riafferma la necessità di garantire trasparenza, fiducia e credibilità nelle istituzioni attraverso la disponibilità autentica del corpo docente e della relazione tra docenti e studenti (Farinelli, 2022), ma anche come affermava Aldo Capitini l'importanza di garantire l'aspetto essenziale dell'università ovvero di essere una comunità in un territorio, uno spazio libero di discussione.

Essenziale è la necessità di ricollocare l'università tra i luoghi non tanto di dominio e controllo del sapere, con il rischio di uno scempio della pluralità di saperi (le cosiddette *gabbie* dei settori scientifico-disciplinari, SSD) che necessitano invece di un raccordo interdisciplinare - *cross contamination* - ma soprattutto della elaborazione di un *sapere partecipato*: come recita il motto della Università di Edimburgo, di *advancement and dissemination of knowledge and understanding*. Questo non comporta necessariamente una inflazione del sapere a scapito della qualità, bensì la promozione di un confronto diretto e immediato che implichi una autentica ed efficace osmosi tra comunità accademica e territorio - società civile: questo il senso profondo della cosiddetta *terza missione*.

Ciò non significa spazi e tempi necessariamente ristretti, delimitati e circoscritti (la *barbarie degli specialismi*) ma *centri di osservazione sociale e community college*, che sottolineino la qualità delle relazioni, per riaffermare, più che un obbligo, il dovere

morale di frequenza e partecipazione, in una autentica democrazia, contro un ipocrita, immorale e illegale *esonero dalla di frequenza*: si preferisce il più politicamente corretto *non obbligo di frequenza*, che è una contraddizione in termini, come la tipologia, non contemplata dalla normativa, di *studente non frequentante*, quasi un ossimoro. La partecipazione è l'essenza non soltanto della vita accademica ma della vita stessa. Frequenza è partecipazione!

Va sottolineato il fatto che l'università è una comunità educante e una istituzione, pubblica o privata, finalizzata alla formazione non soltanto professionale ma culturale dei cittadini. Ciò implica una considerazione della stessa come bene comune, come fucina, in collegamento con la formazione scolastica obbligatoria, di nuove pedagogie ovvero porre attenzione allo sviluppo integrale del soggetto a discapito degli insegnamenti nozionistici (Galli della Loggia, Perla, Saracco).

Sono questi elementi essenziali di cittadinanza, poiché come affermato nell'articolo 2, comma 2, della legge 92 del 20 agosto 2019, le «competenze civiche, linguistiche» sostituiscono le «competenze linguistiche». La consapevolezza di cittadinanza non presuppone soltanto l'esercizio di un diritto ma il dovere di partecipazione democratica (cfr. artt. 22, 48 Cost.).

I processi formativi e l'azione educativa implicano necessariamente il diritto/dovere al lavoro, inteso non tanto come ammortizzatore sociale ma come impegno attivo e fattivo di restituzione in termini sociali, non soltanto in termini di retribuzione e *mantenimento*.

Nell'articolo 30 della Costituzione si afferma il dovere e diritto dei genitori di mantenere, istruire ed educare i figli e quello di garantire l'autorealizzazione e l'autonomia personali. Il dovere di educare implica la promozione umana attraverso una partecipazione attiva e un confronto quotidiani.

3. L'università come partecipazione civica e strumento di vita democratica

L'università rappresenta una comunità nel territorio, uno spazio libero di discussione; le aule sono aperte ed è auspicabile la partecipazione della cittadinanza: «la società civile all'università: educazione tra cittadini» (Farinelli, 2020, pp. 31-43). Oltre a didattica e ricerca, la *terza missione* dell'Università, è quella di essere spazio di discussione in presenza che non esclude la modalità telematica, che è un elemento complementare, compensativo e non dispensativo: una pedagogia *speciale* non soltanto per alcuni ma per ciascuno.

La questione molto dibattuta delle università telematiche cela il tema cruciale della personalizzazione dei percorsi di apprendimento; si veda in proposito il rapporto della Fondazione Luigi Einaudi *Le università digitali come fattore di riduzione delle disuguaglianze* (2023).

L'aspetto comunitario, veramente autentico e originario dell'Università è appunto il contesto interdisciplinare, di promozione di un sapere partecipato e critico (Sarracino, 1997) che consenta un'efficace osmosi tra comunità accademica e società civile, a prescindere dalla tipologia dei finanziamenti, pubblici e/o privati che siano.

La partecipazione attiva è essenziale per creare comunità educanti e occasioni di incontro: sia nel contesto nazionale che internazionale, in modo da favorire alla maggior parte dei cittadini di essere quella singola persona che riesce ad ottimizzare e a rendere efficaci i progetti di formazione personali.

Il Report 2004 di United Nations Global Impact, *Who cares wins*, definisce tre fattori fondativi dell'Università ovvero ambientale, sociale e di governance per un sapere autenticamente democratico che risvegli le coscienze, che promuova una vita democratica di qualità, una prassi consolidata di cooperazione e di comunicazione per promuovere lo sviluppo della persona.

Tra le principali leggi in materia di frequenza universitaria, la legge sull'autonomia e sul tutoraggio, evidenziano la necessità di orientare e di assistere gli studenti» per renderli attivamente partecipi del processo formativo, agevolando una proficua frequenza dei corsi, anche attraverso iniziative legate alle necessità, alle attitudini e alle esigenze dei singoli.

L'Università non è e non può essere un esame, una mercificazione e uno svilimento della qualità della didattica, della ricerca e dello studio, generando implicitamente *ansia da prestazione*. Ciò va chiarito e mostrato con coraggio e determinazione una volta per tutte. Ne è prova lo stesso Credito Formativo Universitario – CFU (Farinelli, 2022), “unità di misura dell'impegno complessivo dello studente”, per utilizzare modalità didattiche idonee alla formazione e alla professionalità.

Per ben comprendere il significato di frequenza e di partecipazione, risulta efficace il paragone con l'allenamento sportivo, propedeutico, imprescindibile e necessario, in vista di una performance: nello sport, dove un'applicazione seria e continuativa viene data per scontata (Ragazzini, 2023) così è per l'Università dove occorre garantire la possibilità di frequenza di salvaguardia della continuità didattica, per contribuire a promuovere un effettivo esercizio del diritto allo studio, che non significa *esonero dalla frequenza*. Se il valore legale del titolo rappresenta una certezza forse indiscutibile, non garantisce però ipso facto la qualità del percorso, poiché è ben più complesso *misurare qualitativamente un percorso* che rilasciare un titolo; la partecipazione dovrebbe invece favorire il percorso così come la frequenza e la partecipazione alla vita accademica rappresentano uno strumento democratico di garanzia e trasparenza per tutti i soggetti della società civile.

In sostanza è doveroso potenziare il diritto allo studio universitario ma anche mettere in atto misure volte a rafforzare la frequenza ai corsi e il relativo successo formativo mediante azioni concrete di qualità.

Per concludere, come sottolineava Romano Guardini (1989), il ruolo non soltanto teorico ma anche pedagogico dell'Università nella società civile, è quello di garantire di formare teste pensanti e critiche e non nozionistiche o enciclopediche: questo il senso specifico di ciò che intendono i termini “studium generale” e “universale”.

Bibliografia

- Balzoni G., Tritto F. et alii, *A lezione da Aldo Moro. Ricordi e memorie delle aule universitarie*, intr. di G. Caravale, Roma, Il Foglio, 2023.
- Bianconi A., *Fiducia. Il senso della funzione pubblica tra etica e competenza*, Santarcangelo di Romagna (RN), Maggioli, 2019.
- Battaglia F., *L'Università tradita. Come il Sessantotto e la riforma Berlinguer hanno distrutto le facoltà*, in “Il Giornale”, Volume 97 di Fuori dal coro, 2018.
- Cantone R., *Corruzione. Prevenire e reprimere per una cultura della legalità*, Milano, Vita e Pensiero, 2023.

- Capitini A., *L'atto di educare*, a cura di M. Pomi, pref. G. Moscati, Roma, Armando, 2022, pp. 158.
- De Santis M. (a cura di), *L'ambiente di apprendimento e la dimensione relazionale nella prospettiva 0-6. Una ricerca quali-quantitativa*, Roma, Aracne, 2019.
- Dewey J., *Logica, teoria dell'indagine*, trad. it., A. Visalberghi, Torino, Einaudi, 1949.
- Farinelli G., *La relazione educativa nella Costituzione Italiana*, in Mollo G. (a cura di), *All'inizio è la relazione. Aspetti pedagogico-didattici*, Roma, Aracne, 2017.
- Farinelli G., *Mihi cordi (est): Università e "dovere di connessione"* in "Studi sulla Formazione", 25, pp. 51-58, 2022(2).
- Farinelli G., *Per una pedagogia orientata all'azione e alla partecipazione*, in Morganti A. (a cura di), *Realizzare il proprio potenziale con dignità e uguaglianza. L'Agenda 2030 per l'educazione allo sviluppo sostenibile*, Napoli, ESI, 2021.
- Galli della Loggia E., Perla L., *Insegnare l'Italia. Una proposta per la scuola dell'obbligo*, Brescia, Morcelliana/Scholè, 2023.
- Guardini R., *La responsabilità dello studente per il progresso civile*, Milano, Vita e Pensiero 1989 [1954].
- Prencipe X., *Università generativa. Internazionale, interdisciplinare, innovativa*, Bologna, Il Mulino, 2024.
- Ragazzini G., *Una scuola esigente. Educazione, istruzione, senso civico*, pref. di G., Belardelli, Soveria Mannelli (CZ), Rubbettino, 2023.
- Sarracino V. (a cura di), *Progettare la formazione. Teoria e pratica dell'intervento formativo*, Lecce, Pensa MultiMedia, 1997.
- Striano M., *La "razionalità riflessiva" nell'agire educativo*, Pres. S. Bucci, Napoli, Liguori, 2001-
- Weil S., *La prima radice. Preludio a una dichiarazione dei doveri verso l'essere umano*, trad. F. Fortini, con uno scritto di G. Gaeta, Milano, SE, 1990.

Nuove considerazioni sul disagio scolastico degli allievi

TOMMASO FRATINI

Associato di Didattica e Pedagogia Speciale - Università Telematica degli Studi IUL

Corresponding author: t.fratini@iuline.it

Abstract. The article carries out some considerations on scholastic discomfort in our school, aiming to underline the importance of recovering this concept in pedagogical research. Starting from a historical excursus on the meanings and on some characteristics of the phenomenon over the decades, a possible definition of the concept is traced as a form of discomfort at the intersection of the profound pain of the adolescent, within his family events, with the pathologies of scholastic institution and the type of relationship established by the student with the teachers. On this basis, a typology of the forms of academic distress in our school is briefly outlined, placing emphasis on how much depressive and manic states of excitement interfere with the student's ability to study profitably. The article concludes with a pedagogical reminder of the need to fully place human relationships at the center of school life and the development of students.

Keywords. scholastic discomfort – school – human relations – pedagogy

1. Introduzione

Si cerca qui, nell'arco di un numero contenuto di pagine, di svolgere alcune considerazioni sul disagio scolastico degli allievi, ma anche degli insegnanti nell'attuale condizione di crisi della nostra società, che inevitabilmente si ripercuote anche sullo stato di salute della nostra scuola in Italia.

Un aspetto significativo da cui partire in questa riflessione è che negli anni abbiamo assistito a una caduta di interesse per il concetto di disagio scolastico. Nata nella seconda metà degli anni Novanta, in sostituzione di quelle che erano intese quali “radici affettive dell'insuccesso scolastico” (Maggiolini, 1994), la nozione di disagio scolastico è venuta sempre più a mancare nel lessico della ricerca scientifica e clinica sulle questioni della scuola in Italia¹. La ragione sta anche nel fatto probabilmente che, così come era inteso, il disagio scolastico costituiva un tema troppo vasto o un concetto troppo vago per potere essere operazionalizzato ad uso della ricerca empirica e anche dell'esplorazione clinica.

Di recente un altro concetto ha ripreso corpo in ambito psicologico e anche in quello della pedagogia speciale. Si tratta della nozione di “allievo difficile”, al quale è possibile rivolgere un'attenzione e uno specifico insieme di azioni efficaci contro i suoi comporta-

¹ Si citano qui alcuni contributi promettenti sul disagio scolastico sorti in Italia a partire dalla fine degli anni Novanta. Vedi ad es. Triani (2006); Mangini (2006); Petruccelli (2005) e Pombeni (2000).

menti problematici ad opera del corpo insegnante. Il riferimento è qui in particolare al lavoro di Luigi d'Alonzo (2016a; 2019), e anche a tutto il gruppo di clinici e ricercatori dell'Università Pontificia Salesiana di Roma (ad es. Formella, Ricci, Maggi, 2023).

Per riallacciarsi al tema del disagio scolastico, si cerca di sostenere in questo articolo quanto esso rappresenti ancora un concetto pregnante per rendere conto del malessere degli allievi a scuola, e ciò di ogni ordine e grado. Inoltre esso può contribuire a gettare una luce sul disagio degli stessi insegnanti.

2. Alcuni elementi di teoria e storia

Quando più di quindici anni fa cominciai a interessarmi del disagio scolastico (Fratini 2009), con un riferimento alla prospettiva psicodinamica delle relazioni oggettuali, che ancora io uso e trovo valida, all'interno di una più ampia analisi e riflessione pedagogica, provai a concettualizzare il disagio scolastico come una forma di dolore psichico al crocevia di tre direttrici egualmente importanti: il dolore che l'allievo si porta dentro dal proprio retroterra di relazioni familiari interiorizzate; il dolore che deriva dalla relazione allievo-insegnante ed è insito universalmente nello sforzo di apprendere; il dolore infine che scaturisce dalle patologie sociali dell'istituzione scolastica e che direttamente o indirettamente si riflettono su allievi e insegnanti.

Il concetto di dolore attinge dalla tradizione della psicoanalisi post-kleiniana (Melzer, Harris, 1983; Rustin, 1991), che postula un dolore che non solo origina dalle frustrazioni della vita a partire da quelle contratte dal bambino nella primaria relazione con i genitori, ma anche coincide con quel tipo di dolore mentale che accompagna la genesi del pensiero (Imbasciati, 1986) e che entra in gioco nell'esperienza emotiva dell'apprendimento (Rustin, 2023).

Così concettualizzato, il disagio scolastico può essere inteso anche come una forma di burnout dello studente, da contrapporre al potenziale burnout dell'insegnante. Per burnout si intende in quest'ottica quel coacervo di emozioni dolorose in esubero (Blandino, 2008; Ferro, 2007), rispetto a quelle che la mente di allievi e insegnanti è in grado di metabolizzare, e che rendono conto sia degli stati di essenziale depressione o esaurimento emotivo, sia delle difese ulteriori messe in atto per negarli, che vengono ancor più a complicare il quadro di una patologia, che da personale può diventare relazionale, manifestandosi all'esterno in forme anche dirompenti, nel teatro della classe e della scuola.

Va riconosciuto inoltre che il disagio scolastico degli allievi sia andato incontro a una trasformazione nel corso dei decenni. La prima manifestazione del disagio scolastico di cui io ho ricordo è magistralmente descritta nel romanzo di Pinocchio. È il disagio di un Lucignolo che non vuole andare a scuola, perché non ne vuole sapere di crescere e di diventare adulto, con la fatica e la pena psichica che questo comporta. È il disagio di Pinocchio che non vuole soffrire per riparare un dolore familiare insopportabile, laddove sarà proprio la capacità di affrontare questo dolore a farlo diventare un essere umano in carne e ossa e non più ad essere un burattino di legno.

Ma il disagio scolastico degli allievi di oggi non è più nemmeno quello della generazione del '68, di cui stiamo a poco a poco perdendo memoria. Si tratta in quel caso del disagio derivante da una società vissuta come oppressiva, da un insieme di sistemi sociali che esercitano repressione e che alimentano l'ingiustizia nei confronti dei giova-

ni e delle classi sociali meno abbienti. È il disagio della *Lettera a una professoressa* di Don Milani (Scuola di Barbiana, 1967) e contro il quale si erge quel poderoso esperimento sociale che è la scuola di Barbiana. Qui troviamo la vera incarnazione della scuola come palestra di vita e di riscatto ed emancipazione delle classi sociali più povere (Betti & Cambi, 2011).

Andando avanti nel tempo, è importante rimarcare come in quel famoso testo di psicopedagogia e non solo di psichiatria infantile che è la *Psicopatologia del bambino* di de Ajuriaguerra e Marcelli (1982), e poi nel vasto *Trattato enciclopedico dell'età evolutiva* a cura di Marco W. Battacchi (1989), entrambi editi negli anni Ottanta, compaia una nuova accezione: si tratta delle radici affettive dell'insuccesso scolastico. Prende corpo lentamente un nuovo assunto: il fatto che l'insuccesso scolastico non sia solo un dato di per sé, ma anche un sintomo, e non tanto di una società che stigmatizza, quanto di un problema personale dell'allievo. Un problema che non ha niente a che vedere con la sua intelligenza o al limite con lievi deficit intellettivi. In gioco sono chiamate invece la famiglia dell'allievo e le potenziali dinamiche affettive disturbate al suo interno; per le quali a farne le spese sono l'apprendimento e il rendimento dell'allievo a scuola.

3. Forme e livelli del disagio scolastico nella nostra scuola

È interessante riprendere la questione dei livelli, o se vogliamo delle concause del disagio scolastico. Esiste, qui si sostiene, un livello legato alla patologia istituzionale della scuola e degli istituti scolastici. Le scuole sono a tutti gli effetti delle istituzioni, le quali come tutte le organizzazioni hanno una leadership, una cultura che si diffonde in tutti i suoi strati, una modalità di conduzione e un insieme di difese istituzionali che possono rendere conto di una sindrome psicosociale (Di Chiara, 1999).

In passato specialmente le scuole italiane erano istituzioni purtroppo anche disturbate. Pensiamo alla patologia istituzionale di parte dei nostri licei, da molti lustri considerati fiore all'occhiello del nostro sistema formativo italiano. Il liceo esprimeva tipicamente la sua patologia in un eccesso di severità, che condizionava l'operato di tutti i docenti; i professori come venivano giustamente chiamati, più che gli insegnanti. Il liceo è ancora oggi in molti casi l'emblema della scuola tradizionale per antonomasia. E non solo perché nel liceo classico in particolare si studiano le lettere classiche, il latino e il greco. Il liceo è stato l'espressione della lezione *ex cathedra* del docente, cioè della lezione frontale; delle interrogazioni giornaliere; dei compiti in classe, ma soprattutto del rapporto dell'insegnante con un allievo adolescente come se quest'ultimo fosse un piccolo adulto e non già un ragazzo, nel pieno del tumulto innescato dalla pubertà.

In tal modo, trattando l'adolescente come un piccolo adulto, la scuola veniva in realtà a considerare l'allievo ancora in età di latenza, come un fanciullo prepubere tutto rivolto a compiacere l'immagine tirannica dei propri genitori proiettata sugli insegnanti, i professori, di turno.

Una caratteristica forte di questo impianto istituzionale era che la natura affettiva del rapporto tra insegnante e allievo era di fatto completamente negata. Vi potevano essere insegnanti che letteralmente non rivolgevano mai la parola ai propri allievi se non per interrogare, redarguire, richiamare alla disciplina e comunicare l'esito di un compito in classe, mentre su quello delle interrogazioni calava il silenzio.

Questo tipo di insegnante era letteralmente fobico verso qualsiasi segno dell'instaurarsi di una relazione significativa con l'allievo. Come si poteva infatti infliggere un brutto voto a un allievo del quale si diventava anche solo pallidamente amici? Infliggere la severità del rapporto richiedeva una sorta di "neutralità tecnica" dell'insegnante, che al limite dava del Lei e non del Tu all'allievo. Inutile dire che questo tipo di relazione e di cultura, che certamente non era l'unica, ma presente nei licei, era anche nemica del pensiero critico, al posto del quale era professato e propagandato lo spirito di obbedienza.

In quest'ottica non vi era posto per alcun tipo di disagio. Il fallimento scolastico era additato semplicemente come proveniente da una mancanza di volontà, e le radici emotive del rapporto insegnante-allievo e allievo-genitore alla base dell'apprendimento erano in tal modo completamente negate.

Oggi i tempi sono cambiati. Vi è molta meno severità nella valutazione del rendimento degli allievi nelle scuole. Ma il concetto di fondo secondo cui i rapporti umani sono centrali nella vita di una istituzione tarda ad essere fatto proprio anche dai membri del personale di molte scuole. È triste notare come in molti istituti predomini ancora una cultura organizzativa fondata sul controllo e sulla repressione delle esperienze emotive di tutti gli attori in gioco nel processo educativo.

La spiegazione a mio modo di vedere si trova nei sensi di colpa e nelle massicce angosce persecutorie che il compito di presa in carico dei minori induce negli insegnanti e nei membri dell'istituzione scolastica. A fronte di una retribuzione economica insufficiente, agli insegnanti la società demanda un ruolo fondamentale: quello dell'educazione, della formazione umana e anche della presa in carico dei minori che costituiscono le leve delle nuove generazioni.

Tale compito di presa in carico comporta un senso di responsabilità notevole, che si riverbera inevitabilmente in un certo grado di persecutorietà (Menziès, 1960). Le ansie persecutorie producono difese che si riflettono in condotte patologiche di vario tipo. In certi casi il tema del controllo ossessivo tormenta i membri dell'istituzione.

È il caso ad esempio di quando una burocrazia eccessiva affligge l'istituzione. In altri casi è l'adempimento delle regole ad essere in primo piano. Rammento un caso di cui sono a conoscenza. In un grande istituto di scuola secondaria di secondo grado la dirigente non era quasi mai visibile agli insegnanti. Ella soggiornava chiusa nella sua stanza, che era difficilmente accessibile, dalla quale 'bombardava' letteralmente via mail gli insegnanti dell'istituto di quotidiane minacciose circolari, che rammentavano con sottolineature in neretto l'adempimento di vari obblighi giornalieri a cui erano sottoposti gli insegnanti. Il fatto che ad essi non fosse consentito in via formale di scambiarsi i numeri di cellulari tra di loro la diceva lunga su quanto le relazioni interpersonali tra colleghi fossero in questo istituto scoraggiate o quasi addirittura proibite. Un alone di persecutorietà accompagnava tali provvedimenti e sorprendentemente non vi era da parte degli insegnanti una reale volontà di opporsi a tale clima, facendo valere la propria voce di opposizione verso rapporti umani tra colleghi più soddisfacenti. Prevalera un senso di pacata accettazione, accompagnato da un certo *laissez faire*, misto a rassegnazione.

Per contro, cambiando argomento, non si devono trascurare alla base del disagio scolastico dell'allievo le forti conseguenze che possono derivare sul rendimento scolastico e sul piacere di andare a scuola di stati mentali di angoscia dell'allievo più o meno negati, che derivano da un retroterra di rapporti familiari problematici. Tra i molti

modi con cui può declinarsi il disagio scolastico, tra cui demotivazione, apatia, opposizione molto aggressiva al lavoro scolastico, ve ne è uno in particolare, che rappresenta a mio modo di vedere il fulcro del disagio scolastico. Si tratta del caso di un allievo che, in seguito a uno scompensamento psichico, ha perduto gran parte della capacità di studiare, e molto spaventato nega tale sciagura con massicce manovre difensive. Questo tipo di disagio a volte può tingersi anche di connotazioni esistenziali, quale rifiuto nei confronti di una scuola che non è in grado di arricchire di significato il vissuto della propria vita.

Questo tipo di disagio è a mio modo di vedere descritto in modo prototipico nel romanzo de *Il giovane Holden* di J. Salinger, che ha fornito la rappresentazione più nitida, più bella e pregnante dell'adolescenza nella letteratura del dopoguerra. Il romanzo consegna di fatto una vera e propria teoria dell'adolescenza, nonché una fulgida immagine del disagio scolastico in forma universale, che vale anche per la nostra scuola.

Siamo nei primi anni Cinquanta negli Stati Uniti. Il protagonista descritto, Holden Caulfield, è infatti un adolescente che viene mandato via dal collegio per il suo totale fallimento scolastico. Dal primo collegio Holden se ne era andato volutamente perché era un ambiente di 'palloni gonfiati', nel quale non condivideva niente praticamente con nessuno. Dal secondo collegio invece egli viene espulso per il suo fallimentare rendimento, che ha alla radice il proposito di Holden di non volere studiare più. È troppo forte infatti il suo dolore, per la morte del fratello più giovane, che ha inasprito la depressione già grave della madre, ma anche per un clima di relazioni sociali borghesi e fasulle del quale sono intrisi i rapporti umani con i suoi coetanei e anche soprattutto con i professori del collegio.

Alla fine del romanzo, che descrive varie avventure e disavventure, cui egli va incontro nei tre giorni del viaggio di ritorno a casa, la depressione di Holden diventa conclamata ed egli rischia uno scompensamento psichico. Le parole del Professor Antolini, un giovane insegnante che egli aveva avuto nel precedente collegio, e a cui era molto affezionato per l'intelligenza critica e la lungimiranza di vedute, suonano perentorie. «Hai ritenuto che l'ambiente in cui vivevi non potesse darti quello che cercavi, e per questo hai smesso di cercare. Ti stai preparando un tipo speciale di capitombolo, del quale a chi lo mette in atto non è dato di accorgersene, finché non tocca il fondo. Devi insistere per raggiungere quello che cerchi e poi, una volta trovato, non dovrai perdere un attimo. Dovrai metterti in cammino su quella strada» (Salinger, 1951, p. 218-219). Tali parole rendono conto dell'essenza della depressione dell'adolescente e anche della via per uscirne, come si cercherà meglio di chiarire nelle pagine successive. La depressione dell'adolescente ha a che vedere con l'impossibilità di condividere a livello profondo emozioni e significati con coetanei e adulti tutori, in un mondo sociale segnato da una forte stagione di crisi, nella quale ciò che ne risente è in primo luogo la qualità delle relazioni umane. Esiste tuttavia un modo per uscire dalla crisi e anche dal rischio di grave depressione: non darsi per vinti, non smettere di cercare, credere in ciò che appassiona e dona significato alla vita, potendosi dedicare a qualcosa nel quale si crede ricercando un clima di relazioni umane profonde e gratificanti.

4. Ulteriori considerazioni

Come dicevo, la forma a mio modo di vedere più grave di disagio scolastico è data da un allievo, adolescente ma anche bambino, che in virtù di un forte disagio interiore

non è più in grado di studiare. Siamo qui nel campo, che ho esplorato in altri miei scritti (Fratini, 2019), delle difficoltà di apprendimento su base affettiva: quelle difficoltà che affondano le radici in stati di ansia e depressione. Così come un lavoratore adulto afflitto da burnout può sentirsi una persona bruciata, abbattuta, devastata da un clima di rapporti nel lavoro insoddisfacenti, tossici o gravemente patologici, l'allievo che risente di un'atmosfera di rapporti affettivi all'interno della propria famiglia negativi può arrivare non solo a non trarre più alcun piacere dallo studio, ma anche a non avere neppure la forza di volontà di studiare per mero senso del dovere.

Questa condizione fotografa in modo paradigmatico il caso dell'allievo depresso, ma non è quella che emerge con maggior frequenza nelle aule scolastiche. A scuola la condizione patologica più tipica è invece molto più spesso quella di un allievo che nega la depressione.

L'allievo appare abulico, demotivato, annoiato, ribelle, quando in verità a livello profondo è sopraffatto da angosce persecutorie che gli impediscono di concentrarsi proficuamente nello studio. Se solo egli trova la forza di porsi nel giusto assetto mentale, ecco che emerge un dolore psichico insopportabile. È il dolore per una condizione di rapporti familiari molto disagiati e per l'impossibilità di dividerlo al di fuori della famiglia, ma è anche il dolore per la tragedia del proprio scempenso psichico avvenuto, che richiederà nei casi migliori un lento e lungo lavoro di riparazione. Negli altri casi, più infausti, vi sarà invece lo spazio per tutta una serie di vie di fuga, nella direzione dello scempio di sé sempre più marcato e della grave patologia del carattere.

Tra gli altri, Luigi d'Alonzo (d'Alonzo, Maggiolini, Zanfroni, 2013) ha posto l'accento sul peggioramento degli allievi nelle nostre scuole. Tale involuzione è espressione di una crisi sociale sempre più diffusa, in rapporto al dilagare della patologia narcisistica di massa, in seno alla civiltà del consumismo, dell'edonismo e dell'incremento delle disuguaglianze sociali. Ma è anche l'espressione di un clima di rapporti all'interno della famiglia sempre più disagiato. In tale clima i figli sono sempre più ammirati anziché contenuti e compresi nelle loro esigenze emotive a livello profondo. In tale contesto non viene praticamente più rispettato il principio di autorità e i genitori per primi devono trovare altre vie per farsi capire e obbedire dai loro figli.

È il caso, di cui sono a conoscenza, di Giovanni, un bambino di sette anni in prima elementare. Giovanni urla in modo disperato. Grida parolacce e la mattina non vuole andare a scuola. In classe non riesce a stare seduto sulla sedia, sembra infischiarne dei rimproveri degli insegnanti, e si accanisce a prendere in giro un compagno disabile e proveniente da una famiglia straniera immigrata. Di lui le maestre dicono che è un caso disperato e accusano di questo i suoi genitori. Giovanni non riesce praticamente a concentrarsi nel fare i compiti. Non è in grado di canalizzare l'attenzione e di applicarsi nel compito di imparare a leggere.

A un certo punto però Giovanni fa un incontro significativo. Una nuova insegnante, assai ricettiva verso il dolore psichico dei bambini, intuisce che Giovanni ha un'autentica passione per il disegno, che nella sua famiglia è praticamente misconosciuta. Giovanni ora ha trovato qualcosa che gli piace e che lo appassiona: un foglio di carta sul quale può mettere a tema le radici profonde del suo dolore. La rappresentazione di un sé stesso ferito, precocemente lacerato e deprivato, che a causa di relazioni familiari insoddisfacenti non aveva potuto acquisire la capacità di mettersi in relazione correttamente con i coetanei e gli adulti fuori della famiglia.

Vi è un'altra forma dunque, che si interseca con la depressione e con la patologia dell'apprendimento, di disagio scolastico: è quella che già altrove (Fratini, 2019) ho definito come patologia caratteriale. Questa patologia si esprime con un disturbo della condotta.

Rientrano in essa modalità dell'allievo quali: l'incapacità di modulare il tono della propria voce in classe; l'incapacità di rispettare la disciplina del regolamento scolastico; un atteggiamento di disturbo costante della lezione, insieme a una mancanza di consapevolezza di quanto possa essere disturbante il proprio comportamento per il resto della classe. È una patologia, da sempre ad appannaggio degli istituti tecnici e professionali, e dei maschi più che delle femmine, in costante aumento nelle scuole di ogni ordine e grado. Si tratta di una problematica che tende a minare e ad attaccare il lavoro didattico ed educativo del docente e che può rappresentare per lui una grande fonte di stress.

Diventa infatti comprensibilmente difficile per un insegnante potere lavorare proficuamente in classe, mentre un allievo alza la voce, è disattento, provoca il docente con toni apparentemente infantili e passivo-aggressivi. Può essere già difficile sopportare le conseguenze di un solo allievo con tali caratteristiche di condotta. Il problema diventa di reale difficile gestione quando sono molti o più di uno gli allievi che presentano tali modalità di condotta in una classe.

Al di là del bullismo nel contesto scolastico, tema che non può essere affrontato qui, vi è un'altra modalità di condotta ancora che sta prendendo corpo nei nostri allievi nelle scuole: si tratta di un senso sfiduciato di apatia, che si accompagna a una svalutazione aggressiva e malevola degli argomenti di studio. Questi allievi hanno perso la fiducia di imparare, giacciono abulici sui banchi di scuola, e provocano l'insegnante laddove di imparare e di andare male a scuola sembra che a loro non importi proprio nulla.

Nella fanciullezza questa disposizione può assumere un atteggiamento di onnipotenza e di trionfo maniacale, che copre, come già detto, la difficoltà di apprendimento, la capacità di applicarsi correttamente in un compito. Nelle scuole superiori vi è naturalmente una consapevolezza maggiore del rispetto dovuto verso l'insegnante e dei danni arrecati alla propria persona, l'attacco al proprio Sé che tale atteggiamento di fondo comporta. Ne deriva un barlume di sensi di colpa, che vengono negati in una corazza narcisistica, la quale, in ultima analisi, porta a un atteggiamento quasi di pseudostupidità, una sorta di pseudoinebetimento (Lasch, 1979) e di perdita del piacere di pensare. Laddove per pensiero non si intendono solo i concetti propri degli argomenti di studio, ma anche la possibilità di immaginare, di sognare nel vero senso del termine, di utilizzare la mente in modo fervido, creativo e produttivo (Bion, 1962; Civitarese, Ferro, 2020).

Manca un livello da definire, come anticipato, del disagio scolastico. È quello della relazione tra allievo e insegnante. Questo livello riflette in un certo modo tutto il gioco delle proiezioni e reintroiezioni reciproche che connotano questa forma emotiva di rapporto. Sembra superfluo far notare che, affinché la relazione funzioni, l'insegnante debba tenere una modalità di rapporto contenitiva e non proiettiva a sua volta delle angosce e dei sentimenti e aspetti di sé negativi. L'insegnante da questo punto di vista, come è già stato fatto notare (Salzberger, 1983; Adamo, 2023), può facilitare, ma anche ostacolare con il suo portamento la modalità di apprendimento dell'allievo. Gli insegnanti di una volta, ad esempio, con il loro atteggiamento punitivo, sospettoso e severo, potevano in taluni casi mettere in difficoltà la posizione idonea all'apprendimento da parte dell'allievo: una posizione di contatto con la realtà, concentrazione e bisogno di protezione e sicurezza.

Nuove considerazioni sul disagio scolastico degli allievi

- Cambi F., *Odissea scuola. Un cammino ancora incompiuto*, Napoli, Loffredo Editore, 2008.
- Civitaresse G., Ferro A., *Vitalità e gioco in psicoanalisi*, Milano, Raffaello Cortina, 2020.
- Collodi C., *Le avventure di Pinocchio. Storia di un burattino*, Firenze, Libreria Editrice Felice Paggi, 1881.
- De Ajuriaguerra J., Marcelli D., *Psicopatologia del bambino*, 1982, tr. it. Milano, Masson, 1984.
- d'Alonzo L., *Come fare per gestire la classe nella pratica didattica*, Firenze, Giunti Editore, 2016a.
- d'Alonzo L., *La differenziazione didattica per l'inclusione*, Trento, Erickson, 2016b.
- d'Alonzo L., *Gestire i comportamenti problematici nella pratica didattica*, Firenze, Giunti Editore, 2019.
- d'Alonzo L., Maggiolini S., Zanfroni E. "Gli alunni a scuola sono sempre più difficili". *Esiti di una ricerca sulla complessità di gestione della classe nella percezione degli insegnanti*, in "Italian Journal of Special Education for Inclusion", I(2), 2013, pp. 77-89.
- Di Chiara G., *Sindromi psicosociali. La psicoanalisi e le patologie sociali*, Milano, Raffaello Cortina, 1999.
- Ferro A. *Fattori di malattia, fattori di guarigione: genesi della sofferenza e cura psicoanalitica*, Milano, Raffaello Cortina, 2002.
- Ferro A., *Evitare le emozioni, vivere le emozioni*, Milano, Raffaello Cortina, 2007.
- Formella Z., Ricci A., Maggi M., *La gestione della classe e degli alunni difficili. Strategie e strumenti di intervento per gruppi e singoli in ambito scolastico*, Milano, FrancoAngeli, 2023.
- Fratini T., *Il disagio scolastico: una lettura clinica*, Urbino, QuattroVenti, 2009.
- Fratini T., *Emozioni scuola apprendimento. Una prospettiva pedagogica*, Roma, Anicia, 2019.
- Imbasciati A., *Presentazione*, in Meltzer D., Harris M., *Il ruolo educativo della famiglia. Un modello psicoanalitico del processo di apprendimento*, tr. it. Torino, Centro Scientifico Editore, 1986.
- Lasch C., *La cultura del narcisismo*, 1979, tr. it. Bologna, Bompiani, 1981.
- Maggiolini A., *Mal di scuola. Ragioni affettive dell'insuccesso scolastico*, Milano, Unicopli, 1994.
- Mancini G., *L'intervento sul disagio scolastico in adolescenza*, Milano, FrancoAngeli, 2006.
- Meltzer D., Harris M., *Il ruolo educativo della famiglia. Un modello psicoanalitico del processo di apprendimento*, 1983, tr. it. Torino, Centro Scientifico Editore, 1986.
- Menzies I., *I sistemi sociali come difesa dall'ansia. Studio sul servizio infermieristico di un ospedale*, in "Psicoterapia e scienze umane", 1973, Vol. VII, pp. 39-65.
- Petrucelli F., *Psicologia del disagio scolastico*, Milano, FrancoAngeli, 2005.
- Pombeni M. L. (a cura di), *Disagio scolastico: strumenti di osservazione e di intervento*, Cesena, Il Ponte Vecchio, 2000.
- Rustin M., *La società buona e il mondo interno. Psicoanalisi, politica, cultura*, 1991, tr. it. Roma, Borla, 1994.
- Rustin M., *L'apprendimento è un'esperienza emotiva*, in Adamo S. M. G., Valerio P. (eds),

- Psicoanalisi di strada. L'accompagnamento al lavoro educativo con adolescenti drop-out*, Napoli, Editoriale Scientifica, 2023, pp. 55-78.
- Salinger J., *Il giovane Holden*, 1951, tr. it. Torino, Einaudi, 1961.
- Salzberger-Wittenberg I. *Aspetti del rapporto dell'insegnante con gli studenti*, 1983, in Salzberger-Wittenberg I., Polacco W., Osborne E., *L'esperienza emotiva nel processo di insegnamento e di apprendimento*, tr. it. Napoli, Liguori, 1993, pp. 71-90.
- Scuola di Barbiana, *Lettera a una Professoressa*, Firenze, L.E.F., 1967.
- Triani P. (a cura di), *Leggere il disagio scolastico*, Roma, Carocci 2006.

Le radici livornesi ebraiche di Lamberto Borghi

ANGELO GAUDIO

Ordinario di Storia della Pedagogia – Università di Udine

Corresponding author: angelo.gaudio@uniud.it

Abstract. The article presents some notes taken on the biography of Lamberto Borghi regarding Livorno Judaism during the early twentieth century, which is characterized by significant figures in the cultural and political life of the city.

Keywords. Lamberto Borghi - Judaism - pedagogy - twentieth century

La ripubblicazione del classico libro di Borghi *Educazione e autorità nell'Italia moderna*¹ offre lo spunto per scrivere alcune cose su Borghi e il contesto ebraico livornese in cui nacque e operò fino al suo forzato esilio statunitense. Franco Cambi ha parlato di scuola di Firenze da Codignola a Laporta² e oggi se diciamo da Codignola a Cambi non è una *captatio benevolentiae* ma una constatazione.

Borghi nasce a Livorno nel 1907, studia nel Liceo Nicolini dove brevemente tornerà professore, ed è un israelita, come molti altri, pienamente inserito nella cultura del suo tempo. Diventa successivamente allievo della Scuola Normale Superiore di Pisa, laureandosi con un allievo palermitano di Gentile, Giuseppe Saitta. Tra i docenti di quel Liceo in età giolittiana troviamo Gustavo Boralevi³, presente in vari modi nella vita civile e religiosa cittadina; come presidente del patronato scolastico, membro della commissione speciale di vigilanza sull'adempimento dell'obbligo dell'istruzione e direttore del Collegio rabbinico. Lo ricordiamo anche come uno dei più significativi collaboratori della casa editrice Giusti⁴ nel settore delle edizioni scolastiche di classici per cui curò i testi dell'*Iliade* e dell'*Odisea* di Omero, dell'*Anabasi* di Senofonte, dell'*Elettra* di Sofocle e anche di un manuale di stilistica latina. Il Boralevi venne eletto consigliere comunale nelle file della maggioranza nelle elezioni amministrative suppletive dell'agosto 1913. In quegli anni la presenza ebraica a Livorno è almeno in senso politico quasi egemone: i due parlamentari di Livorno città sono Dario Cassuto, liberale e massone⁵, e Giuseppe Emanuele

¹ L. Borghi, *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, Reggio Emilia, Edizioni Junior, 2021.

² F. Cambi, *La Scuola di Firenze da Codignola a Laporta (1950-1975)*, Napoli, Liguori, 1982.

³ A. Gaudio, *Aspetti dell'istruzione elementare a Livorno nell'età giolittiana*, in "Rassegna Storica Toscana", XXXIII (1987), n.2, luglio-dicembre 1987, pp. 189-215.

⁴ A. Gaudio, R. Giusti, G. Chiosso (ed.), *Teseo. Tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento*, Milano, Bibliografica, 2003, pp. 268-269.

⁵ A. Gaudio, *Presenze massoniche e politiche educative e scolastiche a Livorno dall'Unità all'avvento del fascio*

Modigliani, fratello del più noto pittore⁶. In quel momento Modigliani quell'altro è un deputato importante mentre Amedeo Modigliani, che per noi è un artista di fama mondiale, è personalmente uno che ha il problema di mettere insieme il pranzo con la cena. La sua parabola umana, anche grazie agli atti di un recente convegno⁷, è abbastanza ben delineata, all'interno dell'ebraismo livornese che è uno strano mix fra assimilazione ed egemonia. Nello specifico educativo abbiamo almeno un paio di personaggi che andrebbero rimessi a fuoco. Il primo è Guglielmo Lattes⁸ che è prima di tutto un rabbino, particolarmente legato alla figura di Elia Benamozegh⁹ e quindi in quanto rabbino una figura di docente, di intellettuale – non bisogna scambiare un rabbino con un sacerdote – e che scrive anche delle cose specificamente di ambito educativo pedagogico. Anzitutto una serie di bignami in particolare bignami di storia della pedagogia, cioè nati per le scuole normali, con una apparente neutralità manualistico enciclopedica ma è abbastanza chiaro che risentendo dell'atmosfera del suo tempo parla con più simpatia di Gabelli e del positivismo ma parla anche con rispetto di Rosmini o di Allievo. È un po' più critico verso il Rayneri ma gli dà comunque un'importanza: per uno specialista di certe cose Rayneri è un nome grosso ma temo che Rayneri o di Allievo anche al miglior studente di scienze della formazione di oggi, con poche eccezioni, siano nomi sconosciuti. Lattes è autore anche di una delle tante riscritture del libro *Cuore* intitolato appunto *Cuore di Israele* che è stato studiato dagli specialisti di ebraismo¹⁰ ma non mi sembra che noi l'abbiamo così messo a fuoco. Da ricordare che c'è stata anche una israelita di Trieste, Ida Finzi (Haydè)¹¹, che scrive un *Cuore* al femminile¹². Lattes ci ha lasciato anche delle memorie che sulla storia anche della Livorno sia scolastica che ebraica ci dicono alcune cose importanti¹³. Ad esempio, che la stessa presenza di insegnanti elementari israelite nelle scuole elementari comunali livornesi a partire dal 1890 deriva da una decisione politica. La Livorno del tempo è dominata dalla massoneria¹⁴. Adriano Lemmi gran maestro livornese in qualche modo governa anche Livorno anche se fa il gran maestro a Roma¹⁵. Ad Adriano Lemmi è dedicata una stradina parallela a quella che costeggia la Villa Fabricotti. In quella stessa Livorno, Borghi se lo ritroverà preside quando dovrà andare a insegnare nella scuola ebraica a seguito delle odiose leggi razziali del 1938¹⁶,

sino, in "Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche", n. 11, 2004, pp. 117-132.

⁶ D. Cherubini, *Giuseppe Emanuele Modigliani. Un riformista nell'Italia liberale*, Milano, Angeli, 1991.

⁷ *Modigliani ebreo livornese - Storia familiare e formazione di un genio*. Atti del Convegno internazionale di studi, Livorno, 22-23 gennaio 2020, disponibili su https://www.academia.edu/96406142/Evidenze_darchivio_sulle_famiglie_Modigliani_e_Garsin (ultima consultazione 20 dicembre 2024).

⁸ <https://www.rabbini.it/guglielmo-lattes/> (ultima consultazione 21 dicembre 2024)

⁹ A. Guetta, *Filosofia e qabbalah: saggio sul pensiero di Elia Benamozegh*, Milano, Thálassa De Paz, 2000. Di particolare rilievo il suo saggio E. Benamozegh, *Israele e umanità; Il mio credo*, a cura di L. Amoroso, Pisa, ETS, 2002.

¹⁰ T. Salzano, *Un «libro cuore» ebraico [Cuore di Israele]*, in "La Rassegna Mensile di Israel", terza serie, Vol. 47, No. 7/12, Numero speciale a cura dell'Istituto Regionale Toscano di Cultura Ebraica e della Comunità Israelitica di Firenze (Luglio-Agosto-Settembre-Ottobre-Novembre-Dicembre, 1981), pp. 159-166.

¹¹ Ida Finzi: [https://www.treccani.it/enciclopedia/ida-finzi_\(Dizionario-Biografico\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/ida-finzi_(Dizionario-Biografico)/) (ultima consultazione 21 dicembre 2024)

¹² I. Finzi (Haydè), *Allieve di quarta. Il Cuore delle bambine*, Firenze, Bemporad, 1922.

¹³ G. Lattes, *Memorie d'un insegnante*, Asti, Segre, 1922.

¹⁴ *Ibidem*, p. 70.

¹⁵ F. Conti (ed.), *La massoneria a Livorno. Dal Settecento alla repubblica*, Bologna, Il Mulino, 2006.

¹⁶ Comunità ebraica di Livorno - Fondazione Primo Levi, 1938: *la scuola ebraica di Livorno*, Livorno, Debate, 1997.

Roberto Menasci¹⁷, che era stato provveditore dal 1936 al 1938 ma torna ad essere dal 1944 al 1945. Sulla sua vicenda sarà da tornarci sopra perché aveva scritto qualcosa in un testo che purtroppo ha circolato pochissimo pubblicato dall'archivio diocesano nel 1999 di Maria Luisa Fogolari¹⁸ che all'epoca era la volontaria che si occupava dell'archivio diocesano. Ironicamente nel catalogo nazionale dei libri questo libretto c'è in una biblioteca ebraica di Roma ma forse non c'è nemmeno in Biblioteca Labronica malgrado io abbia fatto presente la questione sia a lei che al Diacono Zargani che collaborava con lei. Purtroppo chi lo ha scritto e chi lo ha fatto stampare non ha dedicato lo stesso impegno a diffonderlo nelle biblioteche.

La vicenda delle leggi razziali si intreccia variamente con quella della mancata epurazione postfascista.

Sappiamo bene che Gentile ha pagato con la vita¹⁹ la sua estrema coerenza, ma l'unico accademico importante che è costretto a rimanere pensionato formalmente è Volpe²⁰. Sia gli eredi biologici di Giovanni Gentile che gli eredi accademici in certi casi ci sono ancora. Credo che Giovanni Gentile Nipote sia ancora vivo e che il professor Cambi l'abbia conosciuto abbastanza bene.

Pochi mesi fa un bravo dottorando toscano all'Università di Verona ha pubblicato un libro sulla mancata epurazione a Livorno²¹. Tra i sottoposti a provvedimento di epurazione ma assolti ci troviamo Menasci ma anche molti altri uomini della scuola labronica come, ad esempio, il Preside del Classico prof. Alberto Razzauti. Menasci come molti altri fascisti era stato un combattente della grande guerra e uno dei pochissimi rabbini militari²² esperienza molto meno conosciuta di quella dei cappellani militari pur nel contesto di uno stato nei fatti abbastanza laico; l'unico edificio di culto che il Re inaugura è la sinagoga di Roma²³. Menasci è una tipica figura della continuità dell'ebraismo non solo livornese che si intreccia con la continuità dello Stato²⁴. Menasci andrà in pensione ma sarà uno dei protagonisti della ricostruzione sia morale, sia organizzativa dell'ebraismo livornese, che si esprime nella costruzione, allora molto discussa, della nuova sinagoga che è davanti all'Istituto di istruzione superiore Vespucci come sapete in piazza Benamozegh. Non solo per la novità architettonica manca ancora uno studio su Menasci; da quanto ho potuto percepire la sua memoria nell'ebraismo livornese è ancora una figura – come si dice con un'espressione che non mi piace – divisiva. In questo intreccio ironicamente la persecuzione fa riscoprire l'identità religiosa a molti israeliti che erano passati attraverso un'esperienza di assimilazione. Quale sia l'in-

¹⁷ G. Wiquel, *Dizionario di persone e cose livornesi*, Livorno, Bastogi, 1976-1985, p. 371.

¹⁸ M. L. Fogolari, *Livorno 1938-1945: Chiesa cattolica e Comunità israelitica: appunti di ricerca*, Livorno, Archivio diocesano, 1999.

¹⁹ L. Canfora, *La sentenza*, Palermo, Sellerio, 2005. L. Mecacci, *La ghirlanda fiorentina e la morte di Giovanni Gentile*, Milano, Adelphi, 2014.

²⁰ E. Di Rienzo, *Gioacchino Volpe*, [https://www.treccani.it/enciclopedia/gioacchino-volpe_\(altro\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/gioacchino-volpe_(altro)/) (ultima consultazione 21 dicembre 2024)

²¹ G. Brunetti, *Dio non paga il sabato*, Pistoia, I.S. R. Pt editore, 2023.

²² P. Orsucci Granata, *Moisè va alla guerra. Rabbini militari, soldati ebrei e comunità israelitiche nel primo conflitto mondiale*, Livorno, Salomone Belforte, 2017.

²³ G. Ascarelli, M. Listri, *Il Tempio Maggiore di Roma, nel centenario dell'inaugurazione della Sinagoga, 1904-2004*, Torino, U. Allemandi, 2004.

²⁴ C. Pavone, *La continuità dello stato. Istituzioni e uomini*, ora in Pavone C., *Scritti su fascismo, antifascismo e continuità dello Stato*, Torino, Bollati Boringhieri, 1995, pp. 70-159.

treccio tra assimilazione ed egemonia, almeno in un posto come Livorno, lo possiamo constatare perfino dentro la storia del partito comunista italiano a Livorno evocando un cognome come Bassano²⁵, probabilmente non ignoto, se non direttamente, almeno per tradizione orale, a molti.

²⁵ Comune di Livorno. *La vita democratica a Livorno 1946-2001*, Livorno, Benvenuti e Cavaciocchi, 2001; G. della Maggiore, *L'alleanza obbligata? Furio Diaz e il mondo cattolico nell'immediato dopoguerra*, in "Nuovi Studi Livornesi", vol. XX, 2013, pp. 131-159.

Raccomandazione UNESCO 2023. Un Approccio transdisciplinare all'Educazione alla Pace che coinvolge anche i giovani

SILVIA GUETTA

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

Corresponding Author: silvia.guetta@unifi.it

Abstract. The UNESCO Recommendation on Education for Peace, adopted in November 2023, highlights the need to improve educational proposals by emphasizing the ability to integrate the quality of human relationships with knowledge and skills from an interdisciplinary and transdisciplinary perspective. In focusing on the unique aspects of the UNESCO document, the contribution will refer to the various ways and meanings used to define education for peace and will conclude with a reflection on the importance of involving the youth in this process.

Keywords. Peace Education – UNESCO – Youth – Well-being – Democracy

1. I valori della pace e l'educazione scolastica

Ogni società democratica aspira a valori come la pace, la libertà, la giustizia, l'uguaglianza, la convivenza e il benessere. Tra questi valori, quello della pace risulta essere il più utopistico e intangibile, sebbene venga considerato il riferimento principale che connota l'idea di raggiungere una condizione sociale generale e positiva, che includa tutte le qualità desiderate e immaginate da ogni essere umano¹.

Con l'obiettivo di migliorare la qualità di vita, sia a livello locale che internazionale, a partire dall'UNESCO – agenzia intergovernativa mondiale che ha tra i suoi obiettivi primari quello di promuovere l'educazione alla pace in una prospettiva interdisciplinare – molte agenzie investono in azioni di formazione, progetti, attività e dibattiti al fine di sollecitare gli Stati membri a promuovere politiche, interventi e azioni fondate sui valori sopra enunciati².

In linea con queste indicazioni, le società democratiche inseriscono il riferimento alla pace nei loro *curricula* scolastici, ma non intervengono intenzionalmente e adeguatamente nella preparazione dei docenti su come proporre questa educazione trasversale. Così, i docenti, consapevoli della complessità delle tematiche, si trovano spesso privi di strumenti, materiali e approcci, pur desiderando uscire dai modelli stereotipati presenti

¹ D. Bar Tal, *The Elusive Nature of Peace Education*, in G. Salomon, B. Nevo, *Peace Education. The Concept, Principles, and Practices Around the World*, Phycology Press, New York, 2002, pp. 27-36.

² J. C. Lerch, E. Bucker, *From education for peace to education in conflict: changes in UNESCO discourse, 1945-2015*, in "Globalization, Societies and Education", vol. 16, 2018.

nei libri di testo. Avvertono anche la difficoltà di essere coerenti, nelle relazioni educative, con i valori che promuovono la pace, poiché le politiche e le pratiche della partecipazione e della nonviolenza, non sono sufficientemente riconosciute, diffuse e attuate³. Tutto ciò in contraddizione del fatto che è soprattutto alle scuole che viene dato il compito di organizzare percorsi formativi orientati all'apprendimento dei valori riguardanti la pace. In Italia sono presenti diverse reti di scuole che si organizzano intorno alle tematiche dell'educazione alla pace. Le Scuole associate UNESCO⁴, collegate alla Commissione nazionale UNESCO e alle scuole consorziate presenti in tutto il mondo; quelle che aderiscono al programma nato dalla collaborazione tra il Ministero dell'Istruzione e del Merito e quello della Difesa, "La Pace si fa a scuola"⁵; la rete di "Scuole per la pace"⁶, collegata al Coordinamento Nazionale Enti Locali per la Pace e i Diritti Umani; il "Coordinamento Edupace"⁷, associato alla Rete Italiana Pace Disarmo, che riunisce associazioni formative impegnate in ambito educativo e non, interessate a investire nella formazione attraverso la promozione di corsi e materiali utili a sensibilizzare le scuole e le università riguardo alle azioni da mettere in atto per impedire il disarmo; le sezioni delle scuole italiane⁸ che da alcuni anni sperimentano il Metodo Rondine centrato sul riconoscimento e la gestione positiva dei conflitti, sul dialogo, sulla formazione esperienziale, sulla responsabilità individuale e di leadership. Pur esprimendo delle realtà di nicchia, queste reti costruiscono quotidianamente importanti "alleanze pedagogiche" territoriali con gli enti locali che, a loro volta, sono impegnati a rappresentare i bisogni di cittadinanza, solidarietà e responsabilità.

Esempi come questi possono essere rintracciati in altri contesti democratici, dove c'è un preciso interesse da parte degli organismi preposti all'educazione e alla formazione nel promuovere valori capaci di sostenere e sviluppare la coscienza civile, in linea con gli obiettivi dell'Agenda 2030⁹. Facendo attenzione a non deresponsabilizzare la famiglia, ogni livello e indirizzo del sistema scolastico deve organizzare i suoi obiettivi di educazione alla pace, preparare i curricula, delineare i contenuti dei libri e i materiali più adatti, stabilire le linee guida per gestire il clima politico nelle scuole, promuovere la formazione degli insegnanti in questa direzione e diffondere buone pratiche, coinvolgendo anche gli studenti attraverso progetti di scambio e approfondimento.

2. La molteplicità di significati

La trattazione dell'educazione alla pace richiede una visione articolata e pluralista del suo significato. A differenza di altre discipline studiate a scuola, l'educazione alla pace si sviluppa in risposta alle esigenze, agli obiettivi e ai modelli delle società specifi-

³ S. Shapiro, *Toward a Critical Pedagogy, and Peace Education*, in G. Salomon, B. Nevo, *Peace Education. The Concept, Principles, and Practices Around the World*, Phycology Press, New York, 2002, pp. 63-72.

⁴ <https://www.unesco.it/it/iniziativa-dellunesco/scuole-associate/> 10 ottobre 2024.

⁵ https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/all_prot4751.pdf 10 ottobre 2024.

⁶ <https://www.lamiascuolaperlapace.it/rete-delle-scuole/> 10 ottobre 2024.

⁷ <https://retepacedisarmo.org/educazione-pace/2021/proposte-di-lavoro-rafforzamento-azione-educazione-pace/> 10 ottobre 2024.

⁸ <https://rondine.org/il-metodo-rondine-la-sperimentazione-arriva-anche-nelle-scuole-secondarie-di-primograde/> 10 ottobre 2024.

⁹ <https://www.agenziacoesione.gov.it/comunicazione/agenda-2030-per-lo-sviluppo-sostenibile> 10 ottobre 2024.

che. Queste, a loro volta, si radicano nelle tradizioni culturali, religiose e storiche, oltre a rispondere alle politiche correnti, ai problemi sociali emergenti e al grado di interazione con i processi di globalizzazione. Ne consegue un quadro multiforme di educazione alla pace che esprime, nella contemporaneità, interessi, finalità e azioni di differente portata.

Tuttavia, è possibile affermare che, nonostante le diverse matrici di riferimento, si manifesta un consenso generale nel discutere di pace; l'intento è supportare i cambiamenti necessari per creare un mondo migliore, caratterizzato da una maggiore qualità della vita per tutti. Di conseguenza, come evidenziato in alcuni punti dell'Agenda 2030, si mira a ridurre, se non addirittura sradicare, i mali umani che generano ingiustizia, intolleranza, disuguaglianze, emarginazione e violenza.

In questa prospettiva, l'educazione alla pace si concentra principalmente sulla riparazione e sulla riduzione del danno, riconoscendo la necessità di un intervento correttivo in risposta a una situazione attuale insoddisfacente¹⁰. Questa visione tende spesso a orientare le pratiche educative verso la *correzione* di ciò che non funziona, qualcosa che è già sbagliato in partenza o che si potrebbe manifestare come tale. Una interpretazione della realtà che risente di modelli culturali e religiosi centrati sulla punizione, il bisogno di purificazione o la costruzione del senso di colpa. In questo contesto, risulta difficile individuare percorsi di dialogo, incontro e reciprocità, e la dimensione positiva della vita fatica a emergere. È quindi essenziale invertire la prospettiva, adottando un'ottica fondata sulle potenzialità umane, riconoscendo e valorizzando gli aspetti originari, positivi e motivazionali che spingono le persone a interagire e a condividere con la comunità la ricchezza delle proprie esperienze. Sebbene molti autori ci abbiano insegnato a considerare l'altro come una risorsa e una complementarità rispetto ai nostri limiti umani, le pratiche educative, che sono fondamentali per il nostro modo di affrontare il presente e il futuro, tendono a non enfatizzare gli aspetti positivi di cui disponiamo, preferendo mettere in evidenza le negatività, le paure e le catastrofi.

È chiaro che nessuno intende negare le realtà evidenti a tutti, ma è fondamentale riflettere su ciò che ci insegna la capacità di vedere punti di vista differenti, di stare in ascolto e comprendere la realtà attraverso una lettura delle correlazioni che ci sono tra i vari aspetti. Alcuni Autori¹¹ affermano che la realtà si va costruendo in relazione al modo in cui percepiamo e interpretiamo il mondo che ci circonda e le interazioni sociali. Tali interpretazioni generano le rappresentazioni, le credenze, le inclinazioni con le quali le quali vengono interpretate le conoscenze ed elaborate le esperienze di vita. Ciò ci porta a riflettere sull'importanza delle convinzioni personali riguardanti il concetto di pace, e a individuare i filtri – consapevoli o meno – che influenzano la nostra comprensione di ciò che viviamo o pianifichiamo per il futuro.

Da ciò emerge la necessità di riconoscere criticamente quali strumenti e modelli vengono utilizzati nell'interpretare e rielaborare la realtà e quale ruolo ha la comunicazione in questa dinamica. Approfondire queste consapevolezze interiori è un processo che difficilmente viene affrontato in autonomia. È quindi importante avere il supporto, l'aiuto e lo scambio con gli altri interlocutori. Questo facilita la costruzione di una consapevolezza della prospettiva positiva, creativa e permette di illuminare aspetti del Sé e della rela-

¹⁰ M. Montessori, *Educazione e Pace*, Milano, Garzanti, 1951.

¹¹ A. Bandura, *Social Foundations of thought and action: a social cognitive theory*, Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1986; A. Damasio, *L'errore di Cartesio: emozione, ragione e cervello umano*, Milano, Adelphi, 1995.

zione che altrimenti rimarrebbero nascosti. Per gli studenti avere consapevolezza delle proprie capacità e competenze è fondamentale per riconoscere come utilizzare al meglio per il benessere sociale e comunicativo, potenzialità, risorse e strategie¹².

Pertanto, prima di affrontare questioni macro, sicuramente importanti, è essenziale esplorare come le dimensioni interiori umane si relazionano con gli obiettivi e le pratiche per la pace.

3. L'educazione alla pace è uno dei tasselli della cultura di pace

Come è stato evidenziato, il lavoro interiore costituisce un passo cruciale: senza di esso, ogni intervento finalizzato alla costruzione di una convivenza pacifica rischia di non avere successo. L'autenticità e la coerenza nelle relazioni, l'uso della comunicazione e le scelte personali giocano un ruolo fondamentale nell'orientare gli studenti, spesso più di quanto possano fare discorsi e materiali didattici. Affrontare aspetti concreti e quotidiani, così come interagire per discutere i diversi modi di agire e di intervenire, che possono contribuire a promuovere i valori della pace o, al contrario ad allontanarsene, può attivare processi di partecipazione e coinvolgimento molto efficaci.

È quindi essenziale tenere presente che, quando parliamo di pace, dobbiamo considerare sia la dimensione personale che quella collettiva e la necessità di far dialogare queste due sfere in modo creativo e dinamico.

Pertanto, è necessario ampliare le nostre prospettive di osservazione e consapevolezza per stimolare l'attenzione degli studenti e dei giovani, incoraggiandoli a co-analizzare situazioni problematiche e co-progettare, attraverso approcci di ricerca-azione partecipativa e metodologie come il service learning, percorsi di miglioramento della qualità della vita personale e comunitaria¹³.

Per promuovere tali percorsi, è fondamentale costruire conoscenze specifiche e interdisciplinari: non si tratta solo di acquisire dati, come spesso avviene nello studio tradizionale, ma di lavorare per sviluppare visioni problematiche che interrogano le conoscenze in modo trasversale e promuovono una comprensione profonda di quanto appreso. Questo approccio dovrebbe consentire agli studenti di ipotizzare, progettare e sperimentare, valutando anche le conseguenze e le responsabilità delle azioni intraprese. In questo modo, i giovani possono avvicinarsi alla sfera politica non tanto come sostenitori di un partito, ma come attori impegnati nella ricerca del benessere della comunità e del bene pubblico.

Oltre a quanto è possibile realizzare nei contesti di formazione formale e non formale, dove l'impegno per la pace deve permeare tutti i settori della società. Ciò implica la creazione di connessioni e interdipendenze che riguardano molteplici vie: il funzionamento della *governance* civica, un'equa distribuzione delle risorse, il libero scambio di informazioni, le pratiche di convivenza fra diverse realtà etniche, culturali, religiose, sociali e politiche, il riconoscimento dell'Altro attraverso il sistema dei diritti e dei

¹² G. Visconti, *Comunicare bene, Una chiave per il successo*, Milano, Franco Angeli, 2004.

¹³ UNESCO, *Youth ad Violent extremism on social media*, 2017, https://www.google.it/books/edition/Youth_and_violent_extremism_on_social_me/PTRCDwAAQBAJ?hl=it&gbpv=1&dq=Youth+and+Violent+Extremism+on+Social+Media:+Mapping+the+Issues%22+di+UNESCO&printsec=frontcover 13 ottobre 2024.

doveri, e ogni forma di rispetto. È necessario anche prevenire ogni forma di corruzione, creare un contesto economico solido e circolare, impegnarsi per la tutela dell'ambiente e promuovere politiche educative di lifelong learning, sostenute e valutate dagli enti locali.

Pertanto, come sottolineato nell'appello dell'Aia del 1999¹⁴, una delle interpretazioni dell'educazione alla pace è vederla come un processo partecipativo e olistico che include l'insegnamento della democrazia, dei diritti umani, della nonviolenza, della giustizia sociale ed economica, della parità di genere, della sostenibilità ambientale, nonché un forte investimento nelle risorse e nelle potenzialità umane, il riconoscimento del disarmo, le pratiche di pace tradizionali, la sicurezza umana e quella internazionale.

Il "Journal of Peace Education"¹⁵ mette in evidenza, come questo tipo di educazione abbia tra le sue priorità la prevenzione alla decostruzione di forme di violenza, allo sviluppo di comportamenti, relazioni e comunicazioni nonviolente, la sostenibilità ecologica e partecipazione attiva al benessere della comunità da parte di tutti i soggetti coinvolti.

L'UNESCO riflette sull'importanza di ampliare il riferimento alla costruzione della pace, spostando l'attenzione dalla dimensione educativa a quella culturale, a partire dalla fine degli anni Ottanta, quando il gelo dei blocchi della guerra fredda cominciava gradualmente a sciogliersi. Si considerava quindi che la prevaricante e, in molti contesti, devastante e distruttiva cultura della violenza, basata sulla sfiducia, sul sospetto, sull'intolleranza e sull'odio e sull'incapacità di interagire in modo costruttivo con coloro che sono diversi, dovesse essere sostituita da una nuova cultura fondata sulla non violenza, sulla tolleranza, sulla comprensione reciproca e sulla solidarietà, e sulla capacità di risolvere pacificamente dispute e conflitti.

L'organizzazione intergovernativa individuava come prioritario il bisogno di cambiamento di cultura. Questa deve essere costruita su un sistema di valori e modelli condivisi che garantiscano la sicurezza, reciprocità, l'uguaglianza, il rispetto e il benessere. È necessaria la promozione e l'educazione di nuovi modelli di comportamento per gli individui, i gruppi e le nazioni, poiché senza di essi non è possibile risolvere i principali problemi di pace e sicurezza, sia internazionale che interna. Il passaggio dagli anni Ottanta a quelli Novanta, con la fine della Guerra Fredda ha aperto la strada al disarmo e alla smilitarizzazione, sia a livello internazionale che interno, e all'eliminazione dell'immagine del nemico della diffidenza e del sospetto.

In quegli anni, l'UNESCO ha, quindi, intrapreso una serie di attività volte alla promozione di una cultura di pace. Il primo appello a lavorare in questa direzione è stato formulato nel luglio 1989 dal Congresso internazionale dell'UNESCO sulla pace nella mente degli uomini, tenutosi a Yamoussoukro, in Costa d'Avorio. Nella sua dichiarazione, si è proposto di "aiutare a costruire una nuova visione della pace sviluppando una cultura della pace"¹⁶.

Nel 1992, il Consiglio esecutivo dell'UNESCO decide di istituire un programma d'azione per promuovere una cultura di pace, in particolare rafforzando e coordinando le

¹⁴ Conferenza dell'Aia sull'Educazione alla Pace https://unipd-centrodirittiumani.it/it/archivi/strumenti-internazionali/dichiarazione-sulla-cultura-di-pace-1999?utm_source=chatgpt.com

¹⁵ "Journal of Peace Education", Taylor & Francis, issuing body. International Peace Research Association. Peace Education Commission. 13 ottobre 2024

¹⁶ A. Nastase, *The Culture of Peace and Peace Education*, in "International Review of Education", 1983, XXIX, pp. 391-401.

attività già in corso. Come viene poi dichiarato da Federico Mayor Zaragoza¹⁷, in occasione della sessione di apertura del Forum per l'educazione e la cultura tenutosi a San Salvador, El Salvador, il 28 aprile 1993, lo spirito di fondo di una cultura di pace è quello di:

- promuovere l'apprendistato e la pratica di una cultura di pace, sia nel processo di educazione formale e non formale che in tutte le attività della vita quotidiana;
- costruire e rafforzare la democrazia come chiave per una giusta e pacifica risoluzione negoziata dei conflitti;
- tendere a una forma di sviluppo umano che, con la partecipazione dell'intera popolazione, valorizzi le capacità sociali e il potenziale umano di tutti i membri della società;
- dare rilievo ai contatti culturali, agli scambi e alla creatività, a livello nazionale e internazionale, come mezzo per incoraggiare il riconoscimento del rispetto degli altri e dei modi in cui differiscono;
- rafforzare la cooperazione internazionale per eliminare le cause socioeconomiche dei conflitti armati e delle guerre, consentendo così la costruzione di un mondo migliore per l'intera umanità¹⁸.

Tra il 1992 e il 1994 viene, così, delineato il programma che definisce le caratteristiche della Cultura di Pace e viene lanciato il primo Forum internazionale ospitato a San Salvador. L'anno successivo, la Conferenza generale dell'UNESCO individua le strategie a medio termine del programma. Tra il 1996 e il 2001, il programma della cultura di pace compie un salto di qualità, assumendo le caratteristiche di un progetto transdisciplinare denominato *Towards a Culture of Peace*¹⁹. La nuova proposta di azione è finalizzata al coinvolgimento di una vasta gamma di interventi istituzionali, sia governativi che no, per sostenere la cultura di pace nel mondo. Il programma si rivolge esplicitamente anche alle ONG, alle associazioni impegnate nel supporto della società civile, ai giovani, alle donne, ai media, ai leader religiosi e, in generale, a tutti coloro che hanno la possibilità di interagire con la società civile.

Il 1999²⁰ è l'anno che segna il varo della Dichiarazione e del Programma di Azione per la cultura di pace, con l'enunciazione delle otto aree di azione del programma stesso. Il 2000 viene dichiarato dalle Nazioni Unite l'anno internazionale per la cultura di pace, con l'obiettivo preciso di incoraggiare, promuovere e sostenere ogni forma di trasformazione culturale in linea con gli otto punti della dichiarazione. I risultati di questa prima sensibilizzazione, che si incontra tuttavia con le già numerose esperienze di movimenti volti alla ricerca di innovative forme di convivenza tra le persone, furono l'emergere di un movimento globale capace di coinvolgere migliaia di organizzazioni di diverso livello e tipologia. Si trattava di un impegno profondo che richiedeva la costruzione della fiducia e della comprensione tra le diverse culture e civiltà, oltre che tra nazioni, comunità e individui, specialmente in situazioni di conflitto acuto e post-conflitto. È così che la difesa della pace si radica nel pensiero come un processo che inizia per volontà, nella mente

¹⁷ Federico Mayor Zaragoza è stato Direttore Generale dell'UNESCO dal 1987 al 1999

¹⁸ *An Agenda for Peace* <https://archive.org/details/agendaforpeace1900bout> 13 ottobre 2024.

¹⁹ UNESCO, *Towards a Culture of Peace* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117354> 16 ottobre 2024.

²⁰ *Dichiarazione della Cultura di Pace* (1999). https://unipd-centrodirittumani.it/it/strumenti_internazionali/Dichiarazione-sulla-cultura-di-pace-1999/38 16 ottobre 2024.

degli uomini e delle donne, e che deve essere alimentato dalla speranza per il futuro, specialmente per le generazioni a venire.

Il successivo periodo 2001-2010 è proclamato *Decade internazionale per una cultura di pace e non violenza per i bambini del mondo* su suggerimento del premio Nobel per la pace Nelson Mandela e la decade coinvolge il sistema delle Nazioni Unite, gli stati membri e la società civile attraverso una partnership e uno scambio di informazioni²¹.

4. Le Raccomandazioni UNESCO sull'Educazione alla Pace e il coinvolgimento dei giovani alla costruzione della convivenza pacifica

In relazione a queste prime considerazioni, che mostrano quanto il tema dell'educazione alla pace debba essere letto in una prospettiva di diversità e complementarità di proposte, si inserisce il nostro sguardo sul contributo offerto dalla nuova Raccomandazione UNESCO varata nel novembre del 2023²².

Già nella Raccomandazione del 1974²³ emergono questioni globali che, nel giro di pochi decenni, coinvolgeranno in modo visibile e concreto il pianeta, a causa dell'entrata in funzione del web, e la preoccupazione su come i valori fondamentali dell'educazione alla pace possano essere interpretati in seguito a questi cambiamenti. Per tale motivo, tra gli aspetti più importanti, si configura quello della promozione della pace e della comprensione internazionale, da intendersi come promozione della comprensione reciproca tra nazioni e popoli, con l'obiettivo di imparare a trovare le forme e i contenuti del dialogo, strumento fondamentale per prevenire la degenerazione dei conflitti. A questo si aggiungono altre attenzioni verso le sfide globali, come la povertà, le ingiustizie sociali, le disuguaglianze, i processi migratori e le prime denunce sul rischio di distruzione del pianeta. Queste ultime si ricollegano alle considerazioni sulla crescita dei processi di interdipendenza mondiale, che pongono problemi comuni e la necessità di intervenire in cooperazione e supporto reciproco.

Il paragrafo 18 della Raccomandazione del 1974 sottolinea che lo studio dei principali problemi dell'umanità deve essere necessariamente di natura interdisciplinare e dovrebbe riferirsi, in particolare, ad alcuni ambiti specifici: il mantenimento della pace, i diversi tipi di guerra e le loro cause ed effetti, il disarmo, l'inammissibilità del ricorso alla scienza e alla tecnologia per scopi bellici e il loro uso a fini di pace e progresso, la natura e gli effetti economici, culturali e le relazioni politiche tra i paesi, e l'importanza del diritto internazionale per tali relazioni.

Inoltre, per il mantenimento della pace, la Raccomandazione elenca le questioni relative ai diritti umani, allo sviluppo, alla cultura, all'ecologia, ecc., fornendo così una base per l'educazione ai diritti umani, l'educazione allo sviluppo e l'educazione interculturale.

²¹ S. Guetta, *Educare ad un mondo futuro. Alleanze interculturali, Dialogo Interreligioso e Cultura di Pace*, Milano, Franco Angeli, 2015.

²² Raccomandazione UNESCO sull'educazione alla pace e ai diritti umani, alla comprensione internazionale, alla cooperazione, alle libertà fondamentali, alla cittadinanza globale e allo sviluppo sostenibile. <https://www.unesco.it/it/temi-in-evidenza/educazione/la-nuova-raccomandazione-sulleducazione-alla-pace/> 16 ottobre 2024.

²³ Raccomandazione dell'UNESCO sull'educazione alla pace, ai diritti umani e allo sviluppo sostenibile, 1974. <https://www.unesco.it/it/temi-in-evidenza/educazione/la-nuova-raccomandazione-sulleducazione-alla-pace/> 16 ottobre 2024.

L'interrelazione tra le problematiche che ostacolano il raggiungimento della pace, lo sviluppo umano e un'equa possibilità di accesso alle risorse che garantiscono la qualità della vita, la transizione ecologica e la prevenzione delle crisi climatiche, insieme alla promozione dell'educazione alla cittadinanza globale e allo sviluppo sostenibile, costituiscono gli obiettivi presentati nella Raccomandazione del 2023. In particolare, gli ultimi due rispondono ai processi attivati dalla rivoluzione tecnologica, scientifica e umanistica degli ultimi decenni. Questa rivoluzione continua a generare sentimenti contrastanti di approvazione e necessità, ma anche di paura e passività. Affrontare questi temi in rapporto all'educazione alla pace e collegarli alle altre priorità necessarie per la costruzione della convivenza pacifica tra persone, comunità e popoli non solo richiama l'idea della pace positiva²⁴, ma favorisce anche la creazione di sinergie tra diversi livelli di realtà.

Il riferimento alla pace positiva implica un investimento nel benessere e nel riconoscimento dell'Altro – sia come individuo che come comunità – non come qualcosa di diverso. La Raccomandazione invita a riflettere, grazie alle prospettive di complessità e di transdisciplinarietà²⁵ che traccia, sul fatto che la visione dualistica dell'Altro come diverso, sebbene presentata in una luce positiva, debba essere superata dalla consapevole esperienza della complementarità umana. Questo passaggio facilita la comprensione dell'interdipendenza e la realizzazione di processi di inclusione che attivano reciprocità nelle relazioni e concrete esperienze di cooperazione per il raggiungimento del benessere comune.

Tra i numerosi aspetti di novità che la Raccomandazione UNESCO del 2023 propone, ci soffermiamo su quello riguardante i giovani, poiché la richiesta generazionale di ascolto e coinvolgimento evidenzia spesso incomprensioni e allontanamenti che hanno ricadute significative sui processi di partecipazione democratica. Sebbene la distanza generazionale rappresenti una sana costante nell'evoluzione e nelle dinamiche dei processi sociali e culturali, poiché espressione di opposizione critica, necessità di rinnovamento e ricerca di condizioni di vita migliori in alcuni ambiti tali discrepanze hanno assunto caratteristiche impensabili fino a qualche anno fa. Pensiamo alla condivisione e all'uso degli strumenti sociali, che portano a organizzare e gestire pratiche di relazione interpersonale molto simili. Inoltre, i processi di mobilità dei giovani facilitano l'autonomia e l'indipendenza, non sempre economica, ma sicuramente contribuiscono a una visione della realtà più ampia.

In confronto alla precedente edizione, la Raccomandazione del 2023 amplia il coinvolgimento dei giovani, già evidenziato nella parte preparatoria e di consultazione del documento, riaffermando, in linea con l'Agenda per i Giovani, la Pace e la Sicurezza²⁶, l'importante ruolo che essi possono svolgere nella prevenzione e nella risoluzione dei conflitti, come aspetto chiave della sostenibilità, dell'inclusività e del successo degli sforzi di mantenimento e costruzione della pace (p. 3). Il riferimento all'Agenda per i Giovani richiama le cinque azioni che devono vederli come protagonisti: partecipazione, protezione, prevenzione, partnership e disimpegno e reintegrazione, per la costruzione di una pace sostenibile e partecipativa in cui i giovani svolgono un ruolo centrale.

²⁴ S. Guetta, *Angelica Edna Calò Livnè, Laboratori e strategie di comunicazione attraverso le arti. Sentieri verso la pace con noi stessi e con gli altri*, Roma, Aracne, 2004

²⁵ E. Morin, *Educare gli educatori: una riforma del pensiero per la democrazia cognitiva*, Roma, EDUP, 2005.

²⁶ https://asvis.it/public/asvis2/files/News/manifesto_Pace_Giovani_1.pdf

In questo senso, la Raccomandazione, oltre a sollecitare la creazione di condizioni inclusive e prive di forme diverse di violenza, da quella diretta a quella strutturale e culturale, invita a coinvolgerli nella consultazione per la creazione di ambienti, percorsi e contesti che migliorino la loro qualità di vita. Tuttavia, pur essendo citati, non viene dato un riconoscimento adeguato nella sezione relativa alla governance, responsabilità e partnership. In questo contesto, invece, il loro contributo risulterebbe stimolante per la condivisione di nuove idee e la comprensione delle problematiche di sostenibilità che le questioni attuali pongono. È vero anche che, nella parte relativa agli ambienti di apprendimento, viene riconosciuta la necessità di sostenere la partecipazione piena, paritaria, equa e significativa dei giovani, intesi sia come individui che come organizzazioni giovanili. Se poi si osserva l'attenzione posta all'educazione non formale e all'apprendimento informale (p. 18), le organizzazioni giovanili sono considerate un supporto al rafforzamento della resilienza e al sostegno dei mezzi non formali di espressione e trasmissione della cultura.

Quanto evidenziato nella Raccomandazione sollecita a individuare modalità di co-progettazione con i giovani al fine di promuovere in modo più deciso un protagonismo sociale, culturale e politico attivo. La sfida consiste dunque nell'individuare quali nuove pratiche formative possano contrastare quelle in gran parte passive, attualmente in uso nelle scuole e spesso veicolate dai social media. È necessario attivare, fin da quando i bambini sono piccoli, l'incoraggiamento, l'autostima, la sensibilità e le capacità di partecipare non solo come destinatari dell'educazione, ma anche come agenti di cambiamento nelle loro comunità.

Per tale motivo, la Raccomandazione si sofferma sull'importanza di sviluppare competenze come l'empatia, il pensiero critico, la comprensione interculturale, l'uso della comunicazione non violenta e le risorse per decostruire le differenti forme di violenza e incitamento all'odio, così come il razzismo e l'antisemitismo. Questo ha lo scopo di fornire ai giovani strumenti per prepararsi ad affrontare le sfide contemporanee e globali²⁷, come i cambiamenti climatici, l'aumento dell'analfabetismo ancora diffusamente presente, comprese le forme di analfabetismo funzionale e strumentale; la povertà, non solo economica, ma anche educativa; e la promozione della parità di genere, in modo informato e responsabile.

Conclusioni

La partecipazione dei giovani alla realizzazione delle pratiche di pace²⁸ rappresenta un impegno per introdurre, durante i percorsi scolastici e formativi, processi che forniscano le conoscenze e le competenze necessarie per leggere criticamente la realtà e per saper trovare le vie del dialogo, dell'incontro e della reciprocità, al fine di promuovere situazioni di cambiamento e di miglioramento della qualità della vita per tutti. In ogni incontro con i giovani emerge la percezione che sentono di non avere modo di far sentire la propria voce, la propria opinione e il proprio contributo²⁹. Nonostante i tanti insegnamenti, da John Dewey a Lorenzo Milani, solo per citarne alcuni, in linea di massima la scuola non abilita, perché non promuove, la pratica del vivere in democrazia. Piuttosto,

²⁷ Reti solidali <https://www.retsolidali.it/giovani-per-la-pace/10> ottobre 2024

²⁸ L. Coser, *Giovani leaders di pace*, in "Testimonianze", 534, 6, 2020 pp. 89-92.

²⁹ Coalizione Giovani Pace e Sicurezza <https://2250.it/> 10 ottobre 2024.

le forme di controllo e di restrizione legittimate dall'uso del registro elettronico vanno in direzione opposta alle indicazioni evidenziate nelle risoluzioni e raccomandazioni delle Nazioni Unite. L'educazione alla pace riguarda tutti noi, fin da quando nasciamo, in primo luogo come individui e poi come comunità.

Bibliografia

- Bandura A., *Social Foundations of thought and action: a social cognitive theory*, Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1986.
- Bar Tal D., *The Elusive Nature of Peace Education*, in G- Salomon, B. Nevo, *Peace Education. The Concept, Principles, and Practices Around the World*, Phycology Press, New York, 2002, pp. 27-36.
- Coser L., *Giovani leaders di pace*, in "Testimonianze", 534, 6, 2020 pp. 89-92.
- Damasio A., *L'errore di Cartesio: emozione, ragione e cervello umano*, Milano, Adelphi, 1995.
- Guetta S., Calò Livnè A.E., *Laboratori e strategie di comunicazione attraverso le arti. Sentieri verso la pace con noi stessi e con gli altri*, Roma, Aracne, 2004.
- Guetta S., *Educare ad un mondo futuro. Alleanze interculturali, Dialogo Interreligioso e Cultura di Pace*, Milano, Franco Angeli, 2015.
- Lerch, J. C. Bucker E., *From education for peace to education in conflict: changes in UNESCO discourse, 1945-2015*, in "Globalization, Societies and Education", vol. 16, 2018.
- Montessori M., *Educazione e Pace*, Milano, Garzanti, 1951.
- Nastase A., *The Culture of Peace and Peace Education*, in «International Review of Education», 1983, XXIX, pp. 391-401.
- Shapiro S., *Toward a Critical Pedagogy, and Peace Education*, in G. Salomon, B. Nevo, *Peace Education. The Concept, Principles, and Practices Around the World*, Phycology Press, New York, 2002, pp. 63-72.
- Visconti G., *Comunicare bene, Una chiave per il successo*, Milano, Franco Angeli, 2004.

Sitografia

- Agenda 2030 <https://www.agenziacoesione.gov.it/comunicazione/agenda-2030-per-lo-sviluppo-sostenibile>
- An Agenda for Peace <https://archive.org/details/agendaforpeace1900bout>
- Coalizione Giovani Pace e Sicurezza <https://2250.it/>
- Coordinamento Edupace <https://retepacedisarmo.org/educazione-pace/2021/proposte-di-lavoro-rafforzamento-azione-educazione-pace/>
- Dichiarazione della Cultura di Pace (1999)
https://unipd-centrodirittiumani.it/it/strumenti_internazionali/Dichiarazione-sulla-cultura-di-pace-1999/38
- Journal of Peace Education, [Taylor & Francis, issuing body. International Peace Research Association. Peace Education Commission.](https://www.tandfonline.com/journals/1088)
- La Pace si fa a scuola https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/all_prot4751.pdf

Raccomandazione dell'UNESCO sull'educazione alla pace, ai diritti umani e allo sviluppo sostenibile, 1974. <https://www.unesco.it/it/temi-in-evidenza/educazione/la-nuova-raccomandazione-sulleducazione-alla-pace/>

Raccomandazione UNESCO sull'educazione alla pace e ai diritti umani, alla comprensione internazionale, alla cooperazione, alle libertà fondamentali, alla cittadinanza globale e allo sviluppo sostenibile. <https://www.unesco.it/it/temi-in-evidenza/educazione/la-nuova-raccomandazione-sulleducazione-alla-pace/>

Reti solidali <https://www.retsolidali.it/giovani-per-la-pace/>

Scuole Associate UNESCO <https://www.unesco.it/it/iniziative-dellunesco/scuole-associate/>

Scuole per la pace <https://www.lamiascuolaperlapace.it/rete-delle-scuole/>

Sperimentazione Metodo Rondine <https://rondine.org/il-metodo-rondine-la-sperimentazione-arriva-anche-nelle-scuole-secondarie-di-primo-grado/>

UNESCO, *Towards a Culture of Peace* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117354>

UNESCO, *Youth ad Violent extremism on social media*, 2017, https://www.google.it/books/edition/Youth_and_violent_extremism_on_social_me/PTRCDwAAQBAJ?hl=it&gbpv=1&dq=Youth+and+Violent+Extremism+on+Social+Media:+Mapping+the+Issues%22+di+UNESCO&printsec=frontcover

Digital media consumption from childhood to pre-adolescence: the research-action “One Bit at a Time” in Italy for Digital Education among children/teachers and families¹

GABRIELE LUGARO

Presidente del Centro per l'Educazione Digitale
Corresponding author: gabriele.lugaro@centroeducazionedigitale.org

JACOPO FERRO

Cofondatore del Centro per l'Educazione Digitale
Corresponding author: jacopo.ferro@centroeducazionedigitale.org

COSIMO DI BARI

Associato di Pedagogia Generale e Sociale - Università degli Studi di Firenze
Corresponding author: cosimo.dibari@unifi.it

Abstract. The article outlines the results of a research and training project that examined the habits and patterns of digital device usage among 1,014 families with children aged 0-6 years and 7-11 years in the Liguria region. It analyzes the trends and developments in media consumption of smartphones, tablets, TVs, and video game consoles during the transition from preschool to elementary school. The project was conducted under “One Bit at a Time,” an initiative promoted by the school in Finale Ligure. It involved families and teachers from the provinces of Savona, Imperia, and Genoa and featured quantitative data collection along with a training course aimed at teachers, as well as a question-and-answer session for families. Both training sessions employed a problematizing approach to explore the effects and functionality of digital devices and social media on children and adolescents, aiming to raise adult awareness about the necessity of incorporating Media Education and Digital Education activities from early childhood. The findings underscore the importance of shared responsibility among adults, both at home and school, to foster a positive engagement with digital media that enhances children’s cognitive and exploratory skills.

Keywords. media education - digital education - digital well-being - digital competence - adolescents and social networks

1. Introduction

The project “One Bit at a Time” aims to investigate the habits and patterns of use of digital devices (TV, Smartphone, Tablet, PC and Console) and the perceived impact of these on the development of boys and girls within the family contexts of parents with

¹ Gabriele Lugaro is the author of the paragraphs 1, 2, 5, 6, 7 and 8; Jacopo Ferro is the author of the paragraph 4, 6, 7 and 8. Cosimo Di Bari is the author of the paragraphs 3, 7 and 8,

children in the 0-6 years and 7-11 years age groups. The research was conducted by CED - Centro Educazione Digitale (Digital Education Center) - a nonprofit association founded in 2020, to conduct research, provide training and raise awareness about the relationship between children, youth and digital tools.

A total of 1014 questionnaires were collected in three different provinces in Liguria: Savona, Imperia and Genoa. The questionnaires administered to families were conducted in dialogue with the FORLILPSI Department of the University of Florence and structured according to the latest research conducted on the age of access to smartphones and digital devices (Di Bari & Mariani, 2018; Gui & al., 2020; Common Sense Media, 2020; Szadejko, 2022).

In parallel to the data collection, two training meetings dedicated to preschool teachers were launched, with didactic-educational proposals structured around the themes of media education and digital education, and a popular and informative meeting reserved for parents on the management of screens and digital devices within family contexts, with the aim of promoting awareness with respect to the issue and proposing a positive colonization of uses (Tisseron, 2016). Both training sessions were an opportunity to exchange and share questions, doubts and *best practices* to be adopted in school and family environments to foster healthy socialization of children with the world of screens and digital devices. This project is part of a path of research already initiated by CED in past years on the promotion of Digital Education in the Education System 0-6 (Di Bari & Lugaro, 2022) and aimed to integrate the quantitative research conducted on the digital habits of families in the 0-6 range with the habits of the 7-11 range.

2. Background

The present research was conducted as part of the regional project “One Bit at a Time” promoted and coordinated by the School of Finale Ligure. Within the project there were four distinct areas of intervention based on the school order involved. The present project acted in area 1, dedicated to Preschools, and saw the voluntary participation of families and teachers from the three Ligurian provinces of Savona, Imperia and Genoa.

It is important to point out that, as the CED - Centro Educazione Digitale is the referent for the project on the west coast of the Liguria Region, most of the questionnaires were received from the provinces of Savona and Imperia.

The three provinces involved in the research have a variable population: according to Istat data, updated to January 1, 2024, the province of Savona has 267,584 inhabitants, the province of Imperia has 208,844 inhabitants and the province of Genoa has 817,260 inhabitants².

In the permanent census of the Region Published by ISTAT on May 13, 2024, covering the year 2022, there is a new record of decrease in birth rate in the Liguria Region, as in the rest of the country (births are 8,479, -77 compared to 2021). Liguria is the oldest region in Italy: the average age in 2022 has slightly increased compared to 2021, from 49.4 to 49.5 years, La Spezia is the youngest province (48.9 years), Savona the oldest (50.1 years)³.

² <http://dati.istat.it/index.aspx?queryid=18541>, last consultation on 5 September 2024.

³ https://www.istat.it/it/files//2024/04/Focus_CENSIMENTO-2022_Liguria.pdf, last consultation on 29 August 2024.

In this context, the population of boys and girls residing in Liguria as of January 1, 2024 in the 0-6 age group is 9306 children/years in the province of Imperia, 10,502 children/years in the province of Savona, and 34,919 in the province of Genoa. As for the 7-11 age group, the residents are 7902 children/y in the province of Imperia, 9,814 in the province of Savona, and 30,289 in the province of Genoa.

3. Theoretical Framework

Studies on the relationship between media and education, since the 1980, have focused on the importance of promoting educational and training actions that would lead children and young people to deal critically and creatively with the media (Postman, 1981; Masterman, 1985): since then, especially at the international level, the Media Education movement has gradually extended beyond the school and “formal” boundaries, to also contemplate nonformal and informal contexts, emphasizing the need to involve adults in this process as well. At the same time, Media Education has been called upon to confront technological evolution and the spread of the PC and the Web, all the way to Social Networks and, today, to algorithms and artificial intelligence. One of the most significant transformations is dictated by the diffusion of the same media even in early childhood: if Media Education, with Postman, Masterman and many other authors, had been configured for the school age, today it becomes urgent to reflect also on the 0-6 age group, given the recurring tendency of parents to allow the use of digital devices at an early age, often even before the age of two (the age indicated as the minimum by pediatric guidelines for exposure to screens).

In the face of a diffusion of content and tools that takes place without the appropriate problematization within the family and in the face of an increasing polarization within 0-6 educational services and schools, there is a need to promote organic reflections that take into account continuity in childhood development and that seek not to postpone digital education until when the child is alone with the screen for the first time (Tisseron, 2016; Marangi, 2023). One educational task is precisely to promote a gradual construction of digital competence, starting from childhood and mediated by adult accompaniment to more conscious, more responsible, and more critical uses (Kumpulainen, Sairanen, & Nordström, 2020; Kalabina & Progakaya, 2021). With a view to the data collection promoted by the “One Bit at a Time” research project, it was deemed relevant to investigate a sample of children from 0 to 11 years of age, that is from birth to the last year of elementary school. This choice is due to the awareness of the importance of considering the child’s growth process in an educational continuity (not only in the 0-6 age group, but also throughout the first cycle of education): also with regard to the media content enjoyed by children, it is relevant to assess continuity and discontinuity of children’s tastes and habits. The perspective is to understand how to lay early (in the family and at school) the foundations for building digital competence, without waiting for the arrival of the first smartphone to be used independently.

4. Methodologies

The research was conducted using a quantitative approach through a self-administered questionnaire. The study sample consisted of 1014 parents of children in the 0-11 age group. A questionnaire consisting of 42 questions was used to collect the data. The questionnaire was administered digitally through the Google Form format, allowing participants to answer the questions via electronic devices. The questions were designed to explore various aspects of the use of digital tools within family contexts and habits.

The construction of the questionnaire items was developed from a twofold matrix. A first matrix was developed proceeding from the research conducted by Common Sense Media (Rideout & Robb, 2020), on the use and activities carried out with media by children in the 0-8 age group, and by the Pew Research Center, which investigated the usage habits, perceptions, and educational relationships concerning screens between parents and children aged 0-11. A second fundamental matrix was developed in continuity with the data collection and teacher training work of nurseries, preschools, and elementary schools that CED carried out, in dialogue with the FORLILPSI Department of the University of Florence, between 2020 and 2024 (Di Bari & Lugaro, 2022; Lugaro, Di Bari & Ferro, 2023). Data collected over the years on how and how often adults use digital devices within family contexts made it possible to identify more effectively and pertinently the items for inclusion in the present questionnaire.

The questions were mainly closed-ended and included a scale of 1 to 5 to more effectively detect respondents' perceptions. Differently, question 24, which asked parents what shared rules in the family were given to the child/children on the frequency of use of technological tools and touchscreen devices, question 29, which asked parents how they felt the impact of the use of digital devices on children's development, and question 42, which asked parents how education on the use of digital tools should be done for families and children and who should do it (School, Institutions, Private) were open-ended.

Before administrating the questionnaire the participants were asked for informed consent, in accordance with ethical guidelines, and they were informed of the confidentiality and anonymity of the data collected. The questionnaire was administered during October and November 2023, supervised by a research team.

After collecting the data, a descriptive statistical analysis was conducted to examine participants' responses. Appropriate statistical methods were used to highlight significant patterns, trends and correlations in the collected data (Mortari, 2011; Trisciuzzi & Corchia, 1995).

Some limitations of this research are also noted: first, the sample was limited to families of children in the 0-11 range who voluntarily chose to participate in the data collection based on the information and solicitations from the school they attended, so the results may not be generalizable to a larger population. The participation of respondents from the various provinces involved was partial (747 questionnaires from the province of Savona, 202 from the province of Imperia, and 59 from the province of Genoa). Furthermore, the use of a self-administered questionnaire may have introduced the risk of inaccurate or contextually biased responses.

The teaching methodology used within the training meetings carried out with the teachers was that of the research community (Lipman, 2005), proceeding by generating

questions (Freire, 2011), shared reflections and laboratory activities. The teacher-researcher filled the role of facilitator of the learning process, proposing inputs and stimuli that would place the digital within the framework of the 100 languages of children (Edwards, Gandini, & Forman, 2017), in order to stimulate individual and collective reflections regarding the daily experiences lived by teachers in their educational services.

The goal was to stimulate a self-reflective practice concerning the formative experiences that teachers and children live in their daily learning environments to identify how, and if, digital can enter the curriculum of nurseries and preschools (Di Bari, 2016; Di Bari, 2023; Metastasio, 2021) as established by the National Guidelines for the Integrated System 06 (MIUR, 2021).

Finally, the dissemination meeting with families was an opportunity to illustrate the international pediatricians' guidelines on the use of digital devices in the family, to propose tips and good practices of use based on recent scientific publications (Académie des Sciences, 2016; Tisseron, 2016; Riva, 2019; Di Bari, 2023), and to respond to practical and daily educational urgencies.

5. Results of the quantitative survey

5.1 Demographics

From a demographic perspective, 54.4% of the responding parents are aged between 36 and 45, 14% between 31 and 35, and 16.8% between 46 and 50. Fifty percent of the responding households consisted of four people, 34.5 percent of three people, and 9.2 percent of five people. Most of the questionnaires, 81.4%, were filled out by women, 8.2% by both parents, and 9.8% by men only.

The questionnaires filled out by parents were for children in the 0-11 age group (53.8% male and 45.2% female), of these 43.9% were filled out by parents of children in the 0-6 age group and 55% by parents of children in the 7-11 age group.

73.9% of the completed questionnaires came from the province of Savona, 20% from the province of Imperia, and 5.7% from the province of Genoa.

5.2 Modes of use and digital well-being in the household

Regarding the mode of use of digital tools, almost all respondents (range 0-11) own smartphones (96.6%) and televisions (97.5%). 77.75% of households own a PC (fixed or portable), 66.3% own a tablet and 43.7% own a video game console. Analyzing the data divided by age group, it can be observed that 72.4% of families of children aged 7-11 own a tablet, in contrast to 60.4% of families 0-6, and 56% of families 7-11 own a video game console that is present in only 29.4% of families band 0-6. Thus, an increase in the presence of tablets and video game consoles in household settings can be observed as the children grow and enter elementary school.

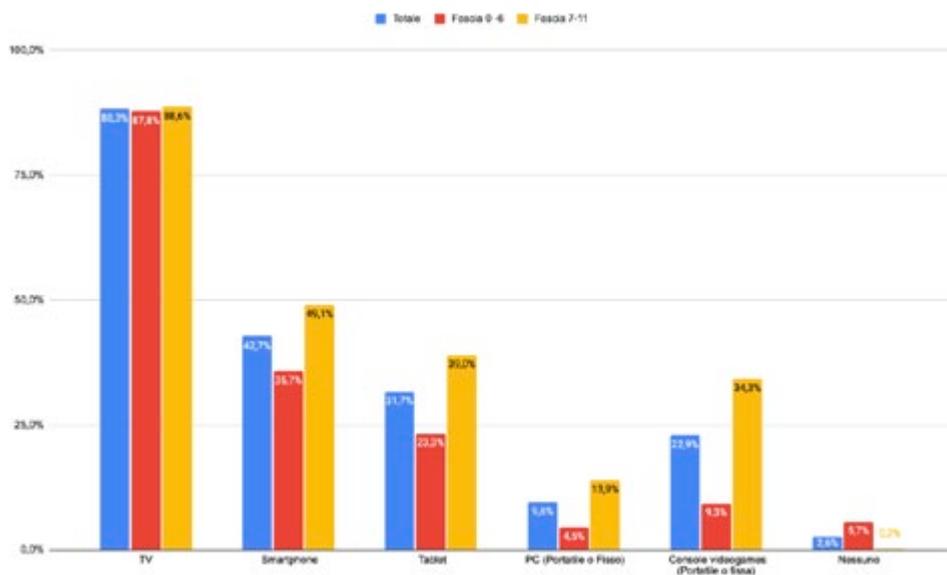


Image 1 - Question 5: Which devices are used at least once a week by your child (0-11 age group)? (multiple answers are allowed).

In investigating how children in the 0-11 bracket use digital devices, it is observed that television remains the most used screen (88.3%), followed by smartphones (42.7%), tablets (31.7%), video game consoles (22.9%) and PCs (9.6%). Unbundling and analyzing the responses divided into the two groups involved we observe how TV use remains constant in both while smartphone use rises from 35.7% use in children 0-6 (more than one in three) to 49.1% in children in the 7-11 bracket (almost one in two), an increase in use of 37.5%. Similarly, tablet use shows a 67% increase in the transition between 0-6 (23.3%) and 7-11 (39%), PC use increases by 207% (from 4.5% in 0-6 to 13.9% in 7-11), and video game console use shows a 270% increase (from 9.3% in 0-6 to 34.3% in 7-11). In the 7-11 range, about 40% of children/children use tablets and more than one in three (34.3%) use a video game console.

Observing the time of use of the various devices, we observe that more than 9 children out of 10 use TV on a daily basis with varying durations: 60.7% of children between 0-6 years old watch TV everyday up to 2 hours, a percentage that rises to 71% between 7-11 years old.

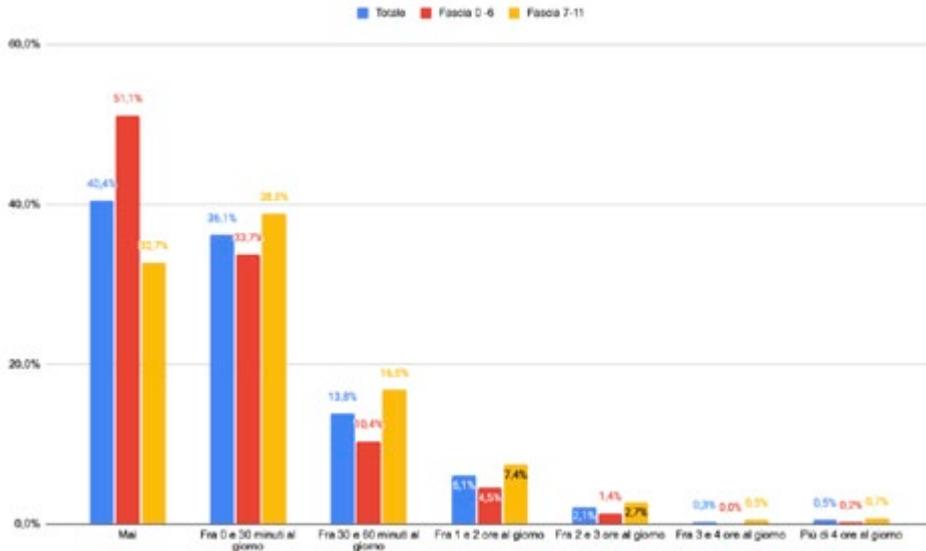


Image 2 - Question 8: How much time per day on average does your son/daughter use a smartphone?

44.1% of children in the 0-6 age group use smartphones between 0 and 60 minutes per day, a percentage that becomes 65.6% (almost two out of three children/children) in the 7-11 age group. Adding to these times of use those of households reporting daily smartphone use between one and two hours (4.5% in the 0-6 age group and 7.4% in the 7-11 age group) and between two and three hours (1.4% between 0 and 6 years and 2.7% between 7 and 11 years), we highlight how overall one in two children (50%) in the 0-6 age group use smartphones daily and more than three in four children/children (75.7%) in the 7-11 age group.

Analyzing the daily consumption of video games we observe that almost one in three (30.5%) children in the 7-11 age-group use a video game console between 30 minutes and two hours while the consumption in the same time frame for the 0-6 group stands at 5.4%.

23.1% of children in the 7-11 group and 10% in the 0-6 group use a video game console between 0 and 30 minutes everyday. Concerning daily consumption, only 44.2% of families say that their children in the 7-11 bracket never use video games, a percentage that reaches 85% in the 0-6 one.

Concerning watching cartoons, regardless of the device on which they are watched, there is a relative homogeneity in the responses of the two age groups involved: only 5.2% of families of children 0-6 and 3.4% of children 7-11 say that their children never watch them, while on average one in four children in the 0-11 group watch them between one and three hours a day and 43.3% between 30 and 60 minutes a day.

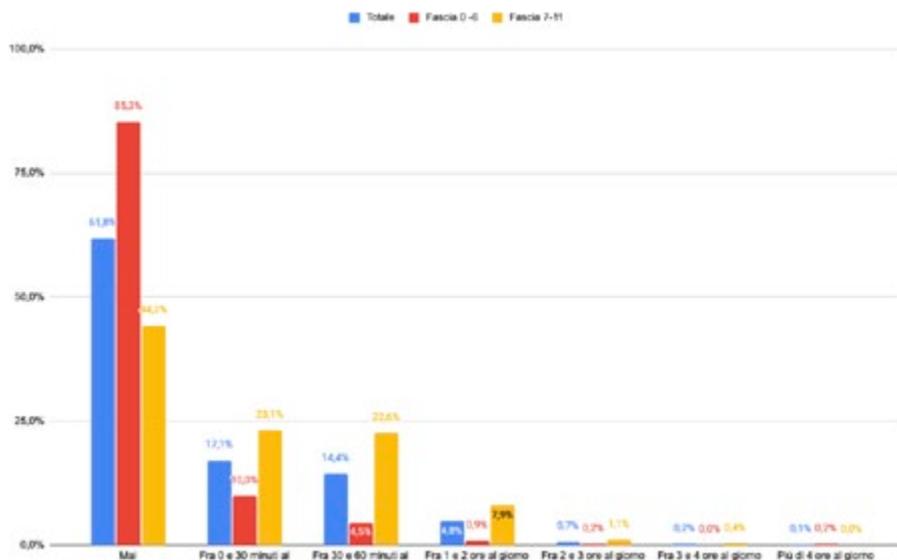


Image 3 - Question 14. On average, how much time per day does your son/daughter use a video game console (Laptop or stationary)?

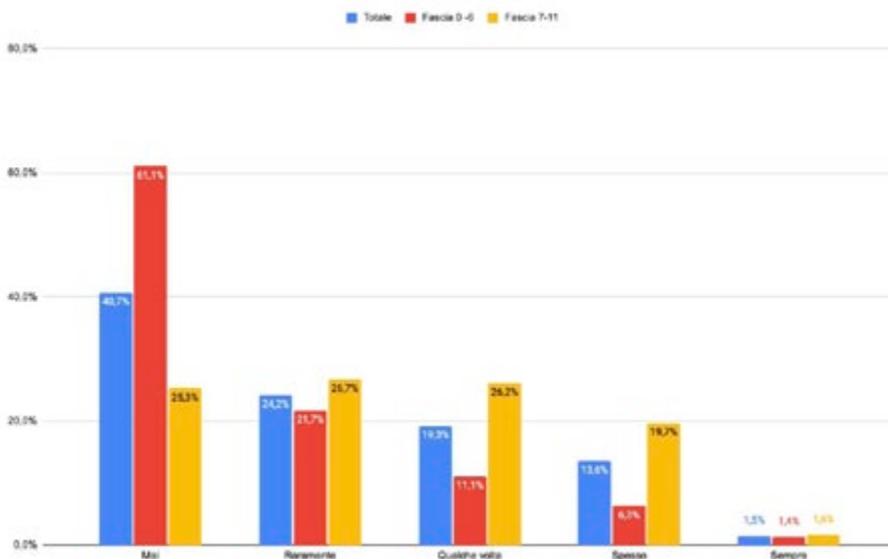


Image 4 - Question 19: Does your child use digital tools alone?

61.1% of families in the 0-6 range say their child never uses digital tools alone, unlike 25.3% of families of children/children in the 7-11 range. As the years go by, we observe more and more independent use of devices: 45.9% of children aged 7-11 use digital

tools sometimes or often on their own, compared to 17.4% in the 0-6 band (question 21). More than one in three children (33.9%) in the 7-11 age group watch videos on YouTube on their own via touchscreen devices (16.5% in 0-6), and more than one in two (57.6%) use children’s apps and games on their own (used by 29% of children/and age group 0-6). 48.9% of children in the 0-6 range do not use touchscreen devices independently, a percentage that drops to 19% in children/children in the 7-11 range.

5.3 Perception of the phenomenon

Concerning a specific question about the presence of rules in the home for the use of technological tools and touchscreen devices, in general there is a certain amount of attention by parents: almost one out of two families in 0-11 define rules that are always respected, 27.8% in 0-6 and 37.4% in 7-11 establish rules even if they are not always respected, while 23.1% of families in 0-6 do not believe it is necessary to define rules for use or had never thought about it.

About the perceived usefulness of digital usage for children, 45.9% of parents in the 0-11 range say it is little or not at all educational while only 13.4% believe it is quite or very educational. These data are reflected in a follow-up question that asked families how risky they think it is for children to use digital devices: 68.4%, in the 0-11 range, answered that they are quite or very risky and only 8.4% answered not at all or not very risky.

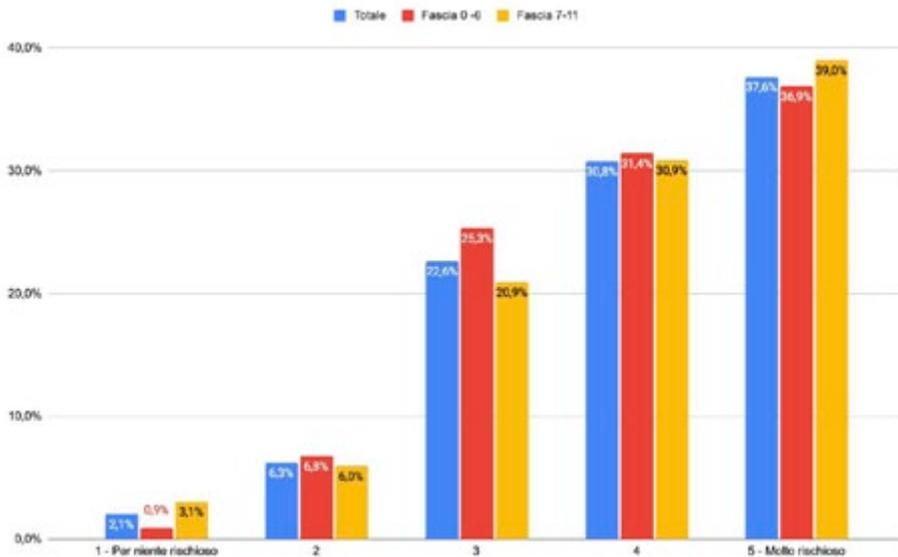


Image 5 - Question 27: How risky do you think it is for children to use digital devices? 1 to 5

In addition to this, it can be noted that 48.1% of the families in the 0-11 range believe that digital devices do a lot of harm or enough harm to the child, while 42% placed themselves in the median position and only 9.4% indicated a maximum score, “does qui-

te or very good for the child.” Finally, only 30% of parents surveyed said they had received education on the use of screens and digital, and 46.7% considered education on the use of technological tools with children that is carried out for new parents to be little or not at all adequate, compared with 26.7% who considered it adequate.

6. Training with teachers and awareness for families

As part of the project, two meetings were held with the teachers of the schools involved and one meeting with families. All meetings were conducted online in November and December 2023.

In the first meeting with the teachers, some self-analysis exercises on their own smartphone usage patterns were proposed and an anthropological overview was provided with respect to the spread of digital media in our society (Harari, 2014; Harari, 2017), promoting an active discussion among the participants concerning the critical issues on the childhood/digital relationship that emerge daily within educational services. The topic of the so-called “Digital Natives” was also addressed, approaching it from a neuroscientific and pedagogical perspective, and current data concerning the use, in Italy and abroad, of digital devices in the 0-6 and adolescent age group were examined in depth⁴. Subsequently, there was a focus on the functioning of social networks by delving into the mechanisms of *Attention Economy* and *Persuasive Technology* (Zuboff, 2019) to promote a self-reflective approach among teachers on their own digital device use habits, with particular attention to the smartphone and social.

During the second meeting, the need for screen education and media education from preschool onward was explored, following the perspectives of P.C. Rivoltella and C. Di Bari, proposing the concepts of reconceptualization and curricularization of screens and their possible implications. Reflections revolving around the themes of “book culture” and “screen culture” (Académie des Sciences, 2016; Tisseron, 2016) were then proposed and S.Tisseron’s suggestions around the 3As (Self-Regulation, Alternation and Accompaniment) for screen education and recommendations 3-6-9-12 were exposed. The three-year project “Inside, Outside, Beyond,” implemented by Francesca Salvo and Ileana Mel within the Finale Ligure school, which combined photography, media education and expressive theater, was also illustrated within the training course.

The meeting with families was conducted online and included an overview of national and international pediatric indications concerning the use of digital screens in childhood and preadolescence. It also explored S. Tisseron’s 3-6-9-12 recommendations regarding digital media use in the family (Tisseron, 2006; Tisseron, 2016) and delved into the topic of social networks, how they work, and the impacts that are being seen in national contexts on adolescents who have received their first smartphone in elementary school. This meeting was also an opportunity to promote a question time, within which families shared their doubts and difficulties in managing use within family contexts, and a moment of self-analysis concerning the ways and the use that parents in the family make of the smartphone of screens in general.

⁴ Referring to the “Youth Toolkit” training modules produced by Center for Humane Technology and available at this site for a detailed discussion of the following topics: www.humanetech.com/youth

7. Discussion

The data emerging from this research conducted in Italy return a picture consistent with national and international data about the increasingly early use of digital devices and screens in childhood and preadolescence, and confirm the need to further investigate the phenomenon, which is in constant transformation, specifically taking into account what happens in the 0-11 year old segment.

Before primary school, children are exposed to screens of various types: television is used by more than nine children out of ten, one child out of two in the 0-6 age group use smartphones everyday, and almost one out of three use tablets. Fewer than one in ten children do not use devices.

Families' perceptions of devices also turn out to be of great interest: three families out of four perceive devices as risky for children's health, and about one in two families consider them to be rather or very harmful to development. About one in two families in the 0-11 range manage to implement rules in the family that are respected, while more than one in five families (23.1%) in the 0-6 range believe it is not necessary to establish rules on the use of technological tools and touchscreen devices or had never thought about it. In this regard, it is desirable to help families define rules from early childhood that are shared within the family and with the school, leading to forms of conscious self-regulation.

Also in line with various research conducted at the Italian and international level, the survey testifies to how screens are increasingly present within the everyday life of children: although it emerges that from 7 to 11 years of age the time of fruition increases consistently (tablet +67%, PC +207%), already during preschool age the presence is substantial. Gradually, along with exposure times, the variety of usage patterns also increases. Families with the oldest children in the 7-11 range have more devices in the home, specifically tablets and consoles used for video gaming (the presence of these tools is 270%, higher in the 7-11 years old group).

Confirming a very significant presence, the use of TV is extended to at least 9 out of 10 children regardless of age, and smartphones are used daily by one out of two children (48.9%) in the 0-6 age group and by two out of three children (67.3%) in the 7-11 age group.

Data show strong evidence that children start using digital devices from early age, often not accompanied by an adult. Such autonomous usage is also on the rise in the 7-11 age group: in fact, the percentage of children using tools accompanied by adults is halved compared to previous years. The data appear relevant also in the 0-6 age group. Thus, the tendency of many parents to favor autonomous use of the tool to be able to carry out other activities is confirmed; at the same time, the recurring autonomous use from the age of seven turns out to be a potential criticality, especially in the presence of tools (just like tablets and video game consoles) that can be used on the Web.

Connected to this finding is the fact that a substantial number of parents have never thought that rules may be needed when using screens, reflecting a general tendency to underestimate the reach of screens. This underestimation may relate as much to the dangers as to the potential: in this regard, a polarization emerges, between those who think it is dangerous (and thus ban any usage) and those who think it is not (and thus allow independent use).

8. Conclusions

This project investigated only part of the spectrum of variables, on a partial population sample that volunteered to compile. The elements investigated, which range from the time of use of the devices to their perception by families, make it possible to formulate some conclusions that can be an important starting point for interpreting, specifically in the Ligurian territory (but also about other research on the Italian and European territory), a reality that has developed globally at a very rapid speed and has remained, in many respects, outside the perimeter of awareness of families, school communities, administrations and educational policies.

Data on the use of digital tools in the early years point to the urgency of initiating specific educational actions. The research, published in 2023 by CED (Lugaro, Ferro & Di Bari, 2023), shows that half of the adolescents involved want to change how they experience digital. Specifically, they would like to use it less and do not know how to do it. Girls especially express discomfort and sense of inadequacy concerning the perception of their physical appearance related to the use of social media. In the United States over the past 15 years there has been a 139% increase in anxiety disorders, a 106% increase in depressive disorders, a 100% increase in eating disorders (anorexia), and a 72% increase in attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) among adolescents (Haidt, 2024). It is safe to assume a higher risk for the younger generation from unregulated use of digital devices since childhood and adolescence.

These elements can be compared with the responses given by families regarding the digital education that has been offered to them: more than two out of three families stated that they had never received digital education, and almost one out of two families considers the digital education that is carried out for new parents to be inadequate or not at all.

It is therefore of utmost importance to connect the educational needs, explicit or not, of the families regarding the usage of digital devices and screen education, and the impacts of unregulated use of devices that are emerging in recent years on adolescents who have used them early. These elements call on the adult world to take responsibility for this educational challenge in the face of the exponential rise of digital devices in childhood and preadolescence.

Within this framework, the training meetings for teachers and parents carried out as part of the “Un Bit Alla Volta” project represent a starting point to promote awareness in the adult world with respect to good practices in approaching digital devices and digital education that can take place at home and at school.

Data emerging from research in recent years show an increasing use of digital devices by children in the 0-6 range. The app and video game landscape are also characterized by a rapid and continuous evolution, which requires the development of critical and conscious digital skills as early as the kindergarten stage.

The data presented and discussed compel further reflection concerning the inclusion of digital and media education skills as early as 0-6 and in continuity with 7-11. It is desirable, as early as nurseries and preschools, to talk with children about what they see on screens, using an approach aimed at active knowledge of the tools and the dynamics of their operation. It is also important that children, gradually with age and contextually

with their first experiences of screens, understand and question how a smartphone works, its functions, and what can be used for in their daily lives.

There is an urgent need to foster children's cognitive and exploratory abilities in the digital world: a smartphone is a multimedia tool that can allow them to take pictures, make videos, study a map, listen to music, do research, and more. An App can allow us to use a digital microscope, create a comic strip and compose music, draw, but also to spend many hours of our time passively in front of videos and photos that a social network's algorithm decides to show us to keep us glued to the screen and buy goods.

Relevant topics for the target group considered in the research are how to choose an application according to the activity to be performed; the actions performed with the device, distinguishing between active and passive ones; the awareness of the way the tool 'uses' the human being to collect data; the creation and sharing of rules for screen access. These are just some of the generative questions that can enable us to develop entire school curricula around media education and digital skills.

While we need to be pragmatic, it is crucial to set the horizon for the disciplinary inclusion of Media Education and Digital Education as vertical competencies from pre-school through secondary school and beyond, across the lifespan. In the meantime, it is relevant to work on teacher training through modular lessons that, starting from generative questions on which children can compare and answer, introduce and explain the didactic and exploratory uses and media operations of the tools that adults and children use daily.

At the same time, it is incumbent to promote, at the family level, an ongoing dialogue with children about what they see on screens, explaining to them what the discovery of digital has been like for us, starting from the time of VCRs, VHS and CRT TVs to the first computers, the first social networks and, finally, smartphones. Technology has accompanied our adult lives by constituting a foundational part of our experiences: sharing these experiences with childhood allows us to draw a historical temporality in our lives, with and in the digital, defining a before, a during and an after, breaking possible toxic "spells."

References

- Accademia Francese delle Scienze. *The Child and Screens, Recommendations for parents and teachers*, Milano, Guerini scientifica, 2016.
- Arabiat D., Al Jabery M., Robinson S., Whitehead L., & Mörelius E., *Interactive technology use and child development: A systematic review*, "Child: Care, Health and Development", 49(4), 2023, 679-715.
- Auxier B., Anderson M., Perrin A., Turner E., *Parenting Children in the Age of Screens*, Pew Research Center, 2020.
- Buckingham D., *Un Manifesto per la Media Education*. Firenze, Mondadori, 2020.
- boyd d., *It's complicated*. Roma, Castelvecchi, 2015.
- Contucci P. *Rivoluzione Intelligenza Artificiale*, Bari, Dedalo Edizioni, 2023.
- Di Bari C., Lugaro G., *L'educazione al digitale nel sistema educativo 0-6*, La Spezia, CRSS&S Publisher Fordoc Series, 2022.
- Di Bari C., *I native digitali non esistono*, Roma, Uedizioni, 2023.

- Di Bari C., *Educare l'infanzia nel mondo dei media*, Roma, Anicia, 2016.
- Edwards C., Gandini L., Forman G., *I cento linguaggi dei bambini*. Parma, Junior, 2017.
- Freire P., *La pedagogia degli oppressi*, Torino, Gruppo Abele, 2011.
- Gardner H., Davis K., *Generazione App*, Milano, Feltrinelli, 2013.
- Gardner H., *Formae Mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano, Feltrinelli, 2013.
- Genta M.L., *Bambini digitali?*, Milano, FrancoAngeli, 2020.
- Gui M., Gerosa T., Vitullo A., Losi L., *L'età dello smartphone. Un'analisi dei predittori sociali dell'età di accesso al primo smartphone personale e delle sue possibili conseguenze nel tempo*, Report del Centro di ricerca Benessere Digitale, Università di MilanoBicocca, URL www.benesseredigitale.eu/pubblicazioni
- Haidt J., *La Generazione Ansiosa*, Milano, Rizzoli, 2024.
- Han B-C., *Infocrazia*, Milano, Einaudi, 2023.
- Harari Y. N., *Sapiens. Da animali a dèi. Breve storia dell'umanità*, Milano, Bompiani, 2014.
- Harari Y. N., *Homo Deus. Breve storia del Futuro*, Milano, Bompiani, 2017.
- Kalabina I. A., & Progackaya T. K., *Defining digital competence for older preschool children*, "Psychology in Russia", 14(4), 169, 2021.
- Kumpulainen K., Sairanen H., & Nordström A., *Young children's digital literacy practices in the sociocultural contexts of their homes*, "Journal of Early Childhood Literacy", 20(3), 2020, pp. 472-499.
- Lipman M., *Educare al pensiero*, Milano, Vita & Pensiero, 2005.
- Livingstone S., Blum-Ross A., *Figli connessi*, Trento, Erickson, 2022.
- Livingstone S., & Pothong K., *Beyond screen time: Rethinking children's play in a digital world*, "Journal of Health Visiting", 10(1), 2022, pp. 32-38.
- Lugaro G., Di Bari C., & Ferro J., *Orientarsi nel digitale e comprendere i social media, tra percezioni e uso reale*, "Media Education", 14(2), 2023, pp. 71- 84
- Lugaro G., Di Bari C., & Ferro J., *Ricerche e percorsi di educazione digitale nello 0-6. Il compito di coinvolgere servizi educativi e famiglie*, "Vita dell'Infanzia", 9-10, 2023, pp. 22-28.
- Mancaniello M. R., *Per una pedagogia dell'adolescenza*, Lecce, Pensa Multimedia, 2018.
- Marangi M., *Addomesticare gli schermi*, Brescia, Morcelliana, 2023.
- Masterman L., *Teaching the media*. London, Routledge, 1985.
- Metastasio R. (a cura di), *La Media Education nella prima infanzia (0-6)*, Milano, FrancoAngeli, 2021.
- Mortari L., *Cultura della ricerca e pedagogia*, Roma, Carocci, 2011.
- Ministero dell'Istruzione, *Adozione delle "Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei" di cui all'articolo 10, comma 4, del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65*, D.M. 22 novembre 2021,
- Picca M., Manzoni P., Milani G. P., Mantovani S., Cravidi C., Mariani D., Mezzopane A., Marinello R., Bove C., Ferri P., Macchi M., Agostoni C., *Distance learning, technological devices, lifestyle and behaviour of children and their family during the COVID-19 lockdown in Lombardy: a survey*, "Italian Journal of Pediatrics", 47, 203, 2021.
- Postman N., *Ecologia dei media*. Roma, Armando, 1981.
- Ranieri M., *Competenze digitali per insegnare. Modelli e proposte operative*, Roma, Carocci Editore, 2022.

- Ranieri M., *Le insidie dell'ovvio*, Pisa, ETS.
- Rideout V., & Robb M. B., *The Common Sense census: Media use by kids age zero to eight*. San Francisco, CA: Common Sense Media, 2020.
- Riva G., *Nativi Digitali*, Milano, Il Mulino, 2019
- Rivoltella P.C., *Neurodidattica*, Milano, Raffaello Cortina, 2012.
- Rivoltella P.C., Panciroli C., *Pedagogia algoritmica*. Brescia, Scholé, 2023.
- Szadejko K., Garavini E., Cantoni L., Franchini M., Casolari G., Gualmini M., & Zacchi G., *Impatto dell'astinenza da cellulare sull'ansia e sui bisogni psicologici dei giovani tra i 14 ei 18 anni*, Ricerca quali-quantitativa "Challenge4Me", 2022.
- Tisseron S., *3-6-9-12, Diventare grandi all'epoca degli schermi digitali*, Brescia, La Scuola, 2016.
- Tisseron S., *Guarda un po'! Immaginazione del bambino e civiltà dell'immagine*, Milano, Feltrinelli, 2006.
- Trisciuzzi L., Corchia F., *Manuale di pedagogia sperimentale*. Pisa, ETS, 1995.
- Yildirim C., Correia A.-P., *Exploring the dimensions of nomophobia: Development and validation of a self-reported questionnaire*, "Computers in Human Behavior", 49, 2015, pp. 130-137.
- Zuboff S., *Il capitalismo della sorveglianza*, Roma, Luiss University Press, 2019.

Sitography

- www.humanetech.com
- ledger.humanetech.com
- www.generazioniconnesse.it
- www.commonsemmedia.org
- www.centroeducazionedigitale.org
- www.wsj.com/articles/the-facebook-files-11631713039?mod=article_inline
- <http://dati.istat.it/index.aspx?queryid=18541>
- https://www.istat.it/it/files//2024/04/Focus_CENSIMENTO-2022_Liguria.pdf
- <https://www.reggiochildren.it/i-cento-linguaggi-del-digitale-nel-reggio-emilia-approach/>
- <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/allegati/decreto%20ministeriale%202022%20novembre%202021,%20n.%20334.pdf>
- https://www.istat.it/it/files//2024/04/Focus_CENSIMENTO-2022_Liguria.pdf
- <https://www.reggiochildren.it/i-cento-linguaggi-del-digitale-nel-reggio-emilia-approach/>
- <https://www.anxiousgeneration.com/>

La dimensione formativa dell'interazione con le chatbot AI. Per una pedagogia dialogica digitale

MARIA RITA MANCANIELLO

Associata di Pedagogia Generale e Sociale – Università di Siena

Corresponding author: mariarita.mancaniello@unisi.it

FRANCESCO LAVANGA

Dottorando di Ricerca - Università degli Studi di Firenze

Corresponding author: francesco.lavanga@unifi.it

Abstract. Digital dialogic pedagogy embodies an extension of the traditional dialogic, in which digital technologies and, in particular, AI chatbots, take a central role in promoting educational interaction, fostering personalized learning. Question-driven interaction, the foundation of dialogic pedagogy, turns out to be a crucial tool for developing critical thinking and divergent thinking, as well as to stimulate individual autonomy. The interaction between humans and machines evolves from a simple exchange based on preset commands to a deeper dialogue in which AI chatbots are able to stimulate reflections, guide users in formulating questions and personalize feedback based on their individual needs. The concept of digital dialogic pedagogy highlights how artificial intelligence can improve the quality and accessibility of educational dialogue, offering new generative opportunities in diverse learning contexts. Certainly, the educational and scientific worlds are experiencing the value of AI in developing the knowledge and skills of the younger generation, but the integration of AI chatbots into educational practice can not only foster the personalization of learning, but also promotes a more inclusive approach, capable of actively engaging students and learners, regardless of their skills or backgrounds.

Keywords. digital dialogic pedagogy – AI chatbot – GenAI – pedagogy of question

1. La categoria della domanda e le sue implicazioni pedagogiche¹

La domanda rappresenta un elemento fondante nella pedagogia e svolge un ruolo essenziale nello sviluppo del pensiero critico, dell'autonomia intellettuale e della creatività di studenti e studentesse. Da Socrate in poi, la domanda è stata considerata uno strumento per stimolare, tra le diverse dimensioni dell'apprendimento, la riflessione e la scoperta; non si limita alla semplice richiesta di risposte, bensì favorisce una continua ricerca di senso e di significato. Nel contesto educativo incarna l'arte di guidare l'apprendimento attraverso il dialogo, un metodo che invita i discenti a guardare dentro di sé, a esplorare le proprie idee,

¹ L'articolo è frutto di una riflessione congiunta dei due autori. I paragrafi 1,2,6 del presente articolo sono di responsabilità di Maria Rita Mancaniello, mentre i paragrafi 3,4,5 sono di responsabilità di Francesco Lavanga.

a sfidare le proprie convinzioni, mettere in crisi i pregiudizi e a costruire una conoscenza più profonda (Paul & Elder, 2007). Come già accennato, una delle caratteristiche più sollecitate dalla domanda è quella del pensiero critico, che agisce come una scintilla dando vita al processo di riflessione. Ennis (1962) suggeriva che il pensiero critico si articola attraverso la capacità di esaminare e valutare prove, dove la domanda diventa lo strumento primario per navigare tra le informazioni, distinguendo di volta in volta quelle valide da quelle non fondate (Facione, 1990). Tuttavia, la domanda non è solo un esercizio di logica e razionalità, ma implica anche una componente morale, poiché il pensiero critico richiede apertura mentale, rispetto per le opinioni degli altri e disponibilità a riconsiderare le proprie posizioni (Holma, 2015). Il legame tra domanda e pensiero critico è dunque intrinseco e profondo, guidando il soggetto a una continua revisione delle idee e ad una ricerca instancabile di verità, seppur parziale. Allo stesso tempo, l'interrogazione rappresenta una forma di pratica della libertà; uno strumento attraverso cui un individuo può emanciparsi dalle strutture educative e sociali di carattere oppressivo. La domanda diventa quindi un mezzo per rovesciare il paradigma tradizionale dell'educazione nozionistica, trasformando lo studente da ricettore passivo a soggetto attivo e autonomo nel meraviglioso viaggio della scoperta e della conoscenza. Infatti, la pedagogia critica sostiene che la capacità di porre domande è, in ultima analisi, una forma di resistenza alla passività imposta dall'esterno (Freire, 1970; Hodges, 2020; Mancaniello & Lavanga, 2024). Un altro legame significativo è quello con il pensiero divergente, a sua volta strettamente connesso alla creatività. La capacità di formulare domande aperte e creative risulta fondamentale per promuovere il pensiero divergente, il quale permette agli studenti di esplorare possibilità inedite e soluzioni alternative, allontanandosi dal pensiero convergente che impone una sola risposta «giusta». In questo modo viene stimolata negli studenti e nelle studentesse la flessibilità cognitiva e l'immaginazione, componenti essenziali non solo per l'apprendimento ma anche per l'innovazione (Graham et al., 2013; Wale & Bishaw, 2020). Oltre ai legami già discussi, un'altra prospettiva rilevante è la connessione tra domanda e motivazione intrinseca. Tale relazione viene confermata in alcuni casi anche nella ricerca empirica, dove è emerso che la capacità di formulare domande proprie favorisce una maggiore partecipazione e coinvolgimento attivo nel processo di apprendimento (King, 1995; Dominguez, 2018). I discenti che si sentono incoraggiati a porre domande sviluppano anche un senso di responsabilità verso il proprio apprendimento, aumentando la loro motivazione a continuare ad esplorare e a imparare (Li et al., 2024). In questo modo, la domanda diventa non solo uno strumento di esplorazione cognitiva, ma anche un catalizzatore per l'autodeterminazione e la crescita personale attivando, oltre a ciò, la componente emotiva (Huerta et al., 2023). Interrogare può essere considerato come uno strumento per sviluppare una cittadinanza attiva. L'educazione non può e non deve limitarsi a preparare gli studenti per il mondo del lavoro, ma ha anche la funzione di offrire loro gli strumenti per esercitare una cittadinanza consapevole. In questo senso, la domanda aiuta gli studenti a comprendere le dinamiche sociali, economiche e politiche, permettendo loro di partecipare dinamicamente alla vita democratica (Biesta, 2006). Attraverso la pratica della domanda gli studenti e le studentesse imparano a mettere in discussione le strutture di potere, a riflettere sulle criticità attuali che affliggono la società e a proporre soluzioni innovative per il bene comune. In sintesi, nella prospettiva pedagogica la domanda è un elemento trasversale che non solo favorisce lo sviluppo del pensiero critico e divergente, ma che, al contempo, promuove l'emancipazione intellettuale, la creatività e la partecipazione

attiva alla cittadinanza. La sua forza risiede nella capacità di mettere in discussione le certezze e di aprire nuove prospettive che promuovono anche l'apprendimento trasformativo (Mezirow, 1978).

Sin dai tempi dei tempi l'essere umano si è evoluto e ha prosperato grazie all'esercizio della domanda in una pluridimensionalità che mette in relazione il sé, l'altro e l'ambiente. Il continuo scambio generativo di informazioni tra queste dimensioni, attraverso processi di domanda e risposta, è ciò che ci ha permesso di distinguerci, in parte, dal mondo animale, stimolandoci a superare di volta in volta i nostri limiti ed andare oltre.

2. Alla ricerca di una tassonomia della domanda: tra il quesito e la risposta

L'interesse verso la dimensione della domanda da parte del mondo della ricerca non si è mai affievolito nel tempo. Le tassonomie rispetto all'apprendimento non restituiscono un quadro chiaro sulla formulazione delle domande e, ove affrontata, non ne risulta un framework esaustivo. Ciò accade probabilmente in ragione del fatto che è molto improbabile riuscire ad etichettare in forme estremamente logiche le domande adottando una prospettiva pedagogica. Tuttavia, la letteratura scientifica su questo tema offre alcuni modelli di classificazione dei quesiti in base alla complessità cognitiva richiesta per rispondere.

La tassonomia di Bloom propone appunto un approccio appunto cognitivo a questo problema. Tale modello è stato, nel bene e nel male, un punto di riferimento per la classificazione degli obiettivi educativi, suddivisi in sei livelli: conoscenza, comprensione, applicazione, analisi, sintesi e valutazione (Bloom, 1956). Uno degli aspetti pratici del lavoro di Bloom riguarda il modo in cui questa tassonomia può essere usata per progettare domande che guidino gli studenti e le studentesse nella "navigazione" attraverso questi livelli cognitivi. Domande mirate a stimolare il pensiero analitico, ad esempio, incoraggiano gli studenti a scomporre concetti complessi in elementi più semplici (analisi), mentre le domande che sollecitano la sintesi richiedono la combinazione di queste parti in nuove idee o interpretazioni. Questo suggerisce che le domande poste durante il processo educativo dovrebbero evolversi in parallelo con questa gerarchia, stimolando prima il richiamo delle informazioni e poi incoraggiando i discenti a sintetizzare e valutare le conoscenze acquisite. Allo stesso tempo, è importante ricordare che le intuizioni di Bloom avevano un altro fine con una ricaduta diretta sulla strutturazione delle domande da parte dell'insegnante. Tuttavia, nonostante la sua importanza, questo modello è stato oggetto di critiche per la sua eccessiva rigidità e per l'incapacità di cogliere la complessità dell'apprendimento contemporaneo. L'approccio gerarchico di Bloom risulta spesso inadeguato per descrivere la totalità dei processi cognitivi che si attivano nei contesti educativi moderni, dove le interazioni dinamiche e la risoluzione di problemi complessi richiedono maggiore flessibilità. Infatti, uno dei principali limiti di questo modello risiede nella sua enfasi sulla misurabilità degli obiettivi cognitivi, che tende a ridurre l'apprendimento a una serie di competenze da valutare secondo una progressione lineare. Successive revisioni di questo modello, le quali hanno introdotto modifiche significative come l'aggiunta della dimensione della creazione, non sono riuscite a superare del tutto questa limitazione. Tali classificazioni non possono essere confinate in schemi fissi, soprattutto in un contesto educativo che richiede flessibilità, riflessione critica e capacità di adattamento a situazioni complesse (Anderson & Krathwohl, 2001; Nurmatova & Altun, 2023).

Per rispondere a queste esigenze, diversi studiosi hanno proposto modelli alternativi. La tassonomia di Webb (1997), nota come *Depth of Knowledge* (DOK), è una struttura che a differenza di quella di Bloom cerca di andare oltre una classificazione gerarchica. Tale modello è suddiviso in quattro livelli (dal richiamo di fatti fino alla creazione di nuove soluzioni), e viene descritto come un indicatore di *complessità cognitiva* richiesta per dimostrare la comprensione delle informazioni; questo include diversi livelli di connessione tra idee, capacità di trasferire conoscenze a nuovi contesti e l'abilità di formare generalizzazioni o risolvere problemi complessi. Dunque, si tratta di un approccio che privilegia la riflessione critica, offrendo potenzialmente un contributo positivo alle implicazioni pedagogiche insiste nei processi di domanda e risposta, i quali incentivano un'interazione attiva e dialogica all'interno di uno scenario di apprendimento. Un ulteriore contributo rilevante è offerto dalla tassonomia SOLO (*Structure of Observed Learning Outcome*) elaborata da Biggs e Collis (1982). Questo modello valuta la qualità delle risposte degli studenti in base alla complessità delle loro elaborazioni, distinguendo cinque livelli di approfondimento, dal più superficiale al più complesso. La tassonomia SOLO si distingue da quella di Bloom che si concentra sui processi cognitivi interni, offrendo un quadro di comprensione che si concentra invece sui risultati osservabili. Una caratteristica rilevante nell'ambito della prassi educativa è la sua versatilità e applicabilità a diversi contesti disciplinari, dalle scienze cosiddette *hard* a quelle *soft*. Ciò significa che in un ambiente di apprendimento dialogico tale modello può servire come punto di riferimento per progettare domande che si possono adattare ad una vasta serie di obiettivi educativi. In questo contesto le domande non sono semplici strumenti di valutazione, ma leve per stimolare il pensiero divergente e la costruzione di conoscenza condivisa.

Sebbene la tassonomia di Bloom abbia offerto una base teorica utile per comprendere i processi cognitivi, essa oggi risulta inadeguata e ben poco si adatta ad una prospettiva pedagogica sui processi di quesito e risposta. Modelli come la tassonomia di Webb e la SOLO offrono visioni più flessibili e dinamiche, ponendo al centro l'apprendimento attivo e la co-costruzione della conoscenza. Tuttavia, risultano insufficienti anche quest'ultime, in quanto non riescono a cogliere la complessità della pedagogia dialogica. Viene da chiedersi se sia davvero possibile una tassonomia delle domande e se la progressione evolutiva delle nuove tecnologie possa aiutarci ad esplorare nuove strade possibili, al fine di sviluppare modelli funzionali condivisi.

3. Interagire con le macchine: dal comando alla domanda

L'interazione tra esseri umani e macchine ha attraversato una serie di trasformazioni epocali, passando dal modello basato su comandi testuali diretti fino alle interfacce più sofisticate e dialogiche che si stanno diffondendo attualmente. Agli albori dell'informatica, i linguaggi di programmazione formali come FORTRAN (*Formula Translation*) e BASIC (*Beginner's All-purpose Symbolic Instruction Code*) venivano utilizzati per impartire comandi precisi alle macchine. Questi linguaggi consentivano agli utenti di comunicare con i computer attraverso la codifica di istruzioni sequenziali, rendendo i software puri esecutori di ordini lineari e privi di capacità interpretative. Le strutture di questi linguaggi, come sottolineato da Backus et al. (1957) per FORTRAN e da Kemeny e Kurtz (1966) per BASIC, erano volte a facilitare l'esecuzione di compiti scientifici e matematici.

ci, ma il loro uso era limitato da una complessità intrinseca, che richiedeva agli utenti di possedere competenze specifiche di programmazione. Turing (1950) aveva già delineato, nel suo celebre articolo “Computing Machinery and Intelligence”, la visione del computer come strumento esecutivo che risponde a istruzioni specifiche senza autonomia decisionale. Tuttavia, col passare del tempo, questa interazione primitiva si è evoluta con lo sviluppo delle *interfacce grafiche utente* (GUI). Le GUI hanno introdotto un livello di accessibilità e interattività che ha rivoluzionato il modo in cui gli utenti interagivano con i computer. Come sottolineato da Shneiderman (1983) nel suo lavoro pionieristico sulle interfacce grafiche, la GUI ha trasformato il rapporto uomo-macchina, rendendolo più intuitivo attraverso l'uso di finestre, icone, menù e dispositivi di puntamento come il mouse. Tuttavia, nonostante l'accessibilità offerta dalle GUI, l'interazione rimaneva legata al comando diretto, seppur in una forma più visuale e immediata. Con il progresso delle tecnologie informatiche, la nascita di sistemi di elaborazione del *Natural Language Processing* (NLP) e di intelligenza artificiale generativa (IAG) ha segnato una svolta decisiva verso interazioni più naturali. Tali sviluppi hanno permesso agli utenti di dialogare con le macchine attraverso il linguaggio verbale piuttosto che tramite comandi rigidi. Gli assistenti vocali come Siri e Alexa rappresentano esempi emblematici di questa transizione, in cui le macchine non solo eseguono istruzioni, ma interpretano il contesto, anticipano le necessità dell'utente e forniscono risposte personalizzate (Cohen et al., 2004). Questo passaggio è stato possibile grazie a progressi nelle tecniche di *machine learning* e *deep learning*, che hanno reso le macchine capaci di apprendere dai dati e migliorare le loro performance progressivamente mediante il loro utilizzo. Winograd (1972), con il suo programma SHRDLU, aveva già dimostrato come i computer potessero essere programmati per rispondere a domande complesse in linguaggio naturale, anche se limitati a contesti ristretti. Questa ricerca ha gettato le basi per lo sviluppo delle chatbot AI di nuova generazione, capaci di gestire conversazioni molto più articolate e realistiche. L'evoluzione dall'input testuale formale dei linguaggi di programmazione come FORTRAN e BASIC, fino alle interazioni basate su linguaggio naturale e IA avanzata, rappresenta una delle trasformazioni più significative nel campo dell'informatica. La macchina non è più un semplice esecutore di comandi, ma un interlocutore attivo, in grado di partecipare a dialoghi creativi e processi decisionali (Floridi, 2014). Tuttavia, l'evoluzione verso un'interazione più fluida e naturale solleva anche questioni sulla dipendenza tecnologica e sul potenziale rischio di delega delle capacità cognitive umane a sistemi automatizzati (Floridi, 2022).

L'evoluzione dell'IAG ha avuto un impatto particolarmente significativo nel campo dell'educazione e della creatività, dove le macchine stanno assumendo il ruolo di veri e propri partner co-creativi. Tradizionalmente, le macchine erano utilizzate per risolvere problemi specifici e predefiniti, basandosi su algoritmi che seguivano regole predeterminate. Ad ogni modo, con lo sviluppo delle tecnologie di *machine learning* e *deep learning*, l'IA ha guadagnato la capacità di partecipare attivamente alla generazione di nuove idee e alla creazione di contenuti, in collaborazione con l'essere umano. Questo fenomeno è stato indagato da diversi autori e trova applicazione in vari contesti, come la narrativa interattiva digitale (IDN) e altre piattaforme di co-creazione assistita. Secondo Rezwana & Maher (2022), l'IA non sostituisce la creatività umana, ma piuttosto la arricchisce, offrendo percorsi di riflessione, suggerimenti e soluzioni che stimolano l'utente a esplora-

re nuove possibilità. Tale processo di co-creazione si sviluppa attraverso un dialogo continuo tra l'uomo e la macchina, in cui la macchina elabora gli input dell'utente e offre output che alimentano ulteriormente il processo creativo. La narrativa interattiva digitale (IDN), ad esempio, sfrutta sistemi di IA che non si limitano a seguire una trama predefinita, ma che si adattano alle scelte dell'utente, creando una narrazione flessibile e personalizzata (Rezwana & Maher, 2022). In termini di linguaggi di programmazione e tecnologie utilizzate, i sistemi di IA impiegano algoritmi di machine learning avanzati, spesso sviluppati in ambienti come ad esempio Python e TensorFlow, i quali permettono alle macchine di apprendere da grandi quantità di dati e di adattarsi alle esigenze degli utenti. Goodfellow et al. (2016) descrivono come le reti neurali artificiali siano alla base di molti dei sistemi di co-creazione basati su IA, consentendo alle macchine di generare risposte e suggerimenti in tempo reale. In particolare, le *Generative Adversarial Networks* (GANs) sono uno strumento potente per la creazione di contenuti, poiché permettono di generare immagini, testi e suoni nuovi partendo da dataset esistenti, rendendo la macchina un partner attivo nel processo creativo (Goodfellow et al., 2016), seppur con tutta una serie di importanti limitazioni.

Nel contesto educativo, la co-creazione assistita dall'IA può trasformare il modo in cui gli studenti interagiscono con i contenuti e con gli insegnanti. Holmes et al. (2019) evidenziano come strumenti basati su IA siano in grado di personalizzare i percorsi di apprendimento, suggerendo risorse didattiche in base alle prestazioni e agli interessi di ogni singolo individuo. Questo non solo facilita i processi di apprendimento, ma crea un dialogo continuo tra l'utente e il sistema, in cui il primo riceve feedback immediato e proposte di studio dal secondo, che lo spingono a riflettere e approfondire. In sintesi, l'evoluzione dell'IA ha portato le macchine a giocare un ruolo cruciale nella co-creazione, sia in ambito educativo che in altri settori. I sistemi di narrativa interattiva digitale (IDN) e altre piattaforme di co-creazione assistita mostrano come le macchine possano collaborare attivamente con l'essere umano, offrendo spunti e soluzioni che stimolano l'immaginazione e il pensiero critico. Tuttavia, questo dialogo con la macchina non sostituisce il processo creativo umano, ma lo espande, offrendo potenzialmente un ciclo virtuoso di creatività condivisa.

4. Verso una pedagogia dialogica digitale

Alla luce delle questioni poste finora, si ritiene di poter proporre una riflessione intorno ad una nuova prospettiva di categoria pedagogica che estende il concetto tradizionale di pedagogia dialogica, ossia la *pedagogia dialogica digitale*. L'evoluzione rapida e inarrestabile delle tecnologie digitali e la crescita, in generale, dell'ecosistema ipertecnologico all'interno del quale siamo immersi quotidianamente, offrono nuovi spazi e dinamiche di apprendimento che fino a qualche anno fa sarebbero stati impensabili. La pedagogia dialogica affonda le sue radici già nei tempi dell'antica Grecia ed era estremamente diffusa soprattutto al tempo di Socrate e Platone. L'interesse per questa categoria pedagogica si è rinnovato nella ricerca scientifica odierna facendo soprattutto riferimento alle teorie educative di Paulo Freire (1970), il quale interpretava il dialogo come strumento centrale per promuovere l'emancipazione intellettuale e la partecipazione attiva dei discenti. Secondo Freire il dialogo educativo non si limita a una trasmissione unidi-

reazionale della conoscenza, ma implica uno scambio critico e reciproco, dove studente e insegnante co-costruiscono significati. A questa visione si collega il lavoro di **Danilo Dolci** (1983), che ha ulteriormente enfatizzato l'importanza del dialogo come processo maieutico attraverso il quale emergono nuove idee e soluzioni creative. Danilo Dolci è una figura centrale nella pedagogia dialogica, particolarmente per il suo approccio maieutico, che richiama la tradizione socratica, ma che viene re-interpretato in un contesto educativo di forte impronta sociale e comunitaria. Egli, infatti, sviluppa il concetto di *struttura maieutica reciproca*, che pone l'accento sul dialogo come strumento per far emergere il potenziale creativo e critico degli individui all'interno di un contesto collettivo. Questo approccio ha una valenza profondamente sociale e si pone l'obiettivo di promuovere un risveglio collettivo e una partecipazione attiva al cambiamento sociale da parte dei soggetti. La sua maieutica reciproca, basata sull'interazione continua tra gli interlocutori, può essere integrata con le tecnologie digitali per facilitare il dialogo critico tra studenti e piattaforme digitali interattive. Un punto cruciale della sua teoria riguarda la necessità di mantenere l'interazione umana autentica e significativa, una caratteristica che rischia di essere attenuata o persino persa in un contesto esclusivamente digitale. Tuttavia, l'integrazione nella prassi educativa di chatbot AI o altri strumenti digitali non deve e non può sostituire il ruolo dell'insegnante, ma piuttosto potenziarlo, fornendo nuovi strumenti per facilitare il dialogo critico e l'apprendimento partecipativo.

Le teorie del costruttivismo sociale, particolarmente influenzate dalle opere di Lev Vygotsky (1978), sottolineano che l'apprendimento è intrinsecamente un processo sociale e dialogico. Con l'integrazione delle tecnologie digitali, questo approccio si amplifica, consentendo agli studenti di interagire con i contenuti e tra di loro in modi nuovi e diversificati. Le piattaforme digitali favoriscono uno scambio di idee che non è più limitato dai vincoli temporali e spaziali della classe fisica, permettendo un dialogo continuo, asincrono e collaborativo che favorisce lo sviluppo del pensiero critico. In questo contesto, la zona di sviluppo prossimale, concetto centrale in Vygotsky, si espande, poiché le tecnologie digitali facilitano un sostegno personalizzato e immediato agli studenti, sia da parte degli insegnanti sia attraverso risorse automatizzate e basate sull'intelligenza artificiale. Le piattaforme interattive supportano il passaggio da un modello pedagogico trasmissivo a uno costruttivista, in cui lo studente non è un semplice destinatario di informazioni, ma un partecipante attivo nella costruzione del sapere. Laurillard (2012), con la sua teoria dell'apprendimento conversazionale, sottolinea l'importanza del dialogo nella costruzione della conoscenza e come le piattaforme digitali permettano lo sviluppo di un *ciclo conversazionale* tra studente e insegnante, in cui la comprensione viene negoziata e raffinata attraverso il feedback e la riflessione. Questi spazi digitali interattivi, come ad esempio Moodle e Google Classroom, offrono un ambiente ideale per facilitare tali scambi, promuovendo un apprendimento che può adattarsi alle esigenze di ciascuno studente. Gli strumenti digitali non solo facilitano l'accesso alle risorse educative, ma facilitano la partecipazione attiva degli studenti attraverso forum di discussione, quiz interattivi e altre attività collaborative che promuovono l'apprendimento dialogico.

In particolare, le chatbot AI rappresentano un'evoluzione significativa nell'ambito della pedagogia dialogica digitale. Secondo Smutny e Schreiberova (2020), le chatbot AI utilizzate per scopi educativi non solo forniscono risposte immediate alle domande dei discenti, ma possono anche essere programmate, con alcuni accorgimenti, per sollevare

quesiti a loro volta, incoraggiando il pensiero critico e la riflessione autonoma. Questo tipo di interazione digitale non si limita a facilitare l'apprendimento, ma introduce una nuova forma di dialogo maieutico, in cui la chatbot stimola attivamente lo studente a esplorare e costruire nuova conoscenza attraverso domande strategiche. In sostanza, rappresenta un'estensione del concetto tradizionale di dialogo maieutico, dove la conoscenza emerge attraverso uno scambio continuo di domande e risposte.

Tuttavia, queste tecnologie non sono prive di rischi. L'uso eccessivo di chatbot AI può portare a una dipendenza tecnologica e a una riduzione delle competenze sociali e interpersonali (Zhou & Zhang, 2024). Infatti, l'uso estensivo e disorganizzato delle chatbot AI e delle piattaforme digitali rischia di ridurre il contatto umano diretto, fondamentale per lo sviluppo di competenze sociali ed emotive, come l'empatia e la capacità di comprendere il contesto educativo in maniera olistica. Inoltre, la disuguaglianza in termini di accessibilità alle tecnologie può esacerbare le disparità educative, creando un divario digitale tra studenti con maggiore o minore accesso a strumenti tecnologici avanzati (Van Deursen & Helsper, 2015; Deng & Yu, 2023). In questo senso, è cruciale che l'integrazione della pedagogia dialogica digitale sia guidata da un approccio critico e consapevole, che tenga conto dei limiti e delle potenzialità all'interno degli scenari quotidiani di prassi educativa. In conclusione, la *pedagogia dialogica digitale* rappresenta una naturale evoluzione del dialogo educativo nell'era ipertecnologica. Attraverso l'integrazione di tecnologie digitali interattive e chatbot AI, l'apprendimento può diventare più dinamico, personalizzato e accessibile. Tuttavia, è essenziale mantenere un equilibrio tra l'uso della tecnologia e l'interazione umana, garantendo che le dimensioni sociali e relazionali dell'apprendimento non vengano compromesse. L'integrazione dell'intelligenza artificiale nel contesto educativo deve quindi essere considerata un'opportunità per arricchire l'esperienza pedagogica, senza perdere di vista l'importanza del dialogo umano per uno sviluppo completo dell'individuo.

5. Le Chatbot AI come strumento integrato per la personalizzazione dell'apprendimento

Le chatbot AI nell'ambito educativo stanno ridefinendo il modo in cui l'apprendimento viene personalizzato, in funzione della loro adattabilità ai bisogni individuali degli studenti in tempo reale. Grazie all'intelligenza artificiale, le chatbot non solo forniscono risposte a domande predefinite, ma sono in grado di monitorare il progresso degli studenti, analizzare dati e offrire supporto su misura, offrendo nuove opportunità di migliorare l'engagement e i risultati di apprendimento. Le interazioni non sono standardizzate, ma personalizzate sulla base delle competenze e delle necessità individuali di ogni studente. Questo processo di apprendimento adattivo sfrutta algoritmi di intelligenza artificiale per monitorare le prestazioni degli studenti e adeguare automaticamente le risposte e le risorse didattiche. Le chatbot AI possono migliorare la motivazione e il coinvolgimento degli studenti, rendendo l'apprendimento più flessibile e attivo (Holmes et al., 2019). Inoltre, se applicate, ad esempio, al flipped learning consentono un'esperienza di apprendimento più dinamica, offrendo un supporto personalizzato attraverso feedback immediato e incoraggiando una maggiore partecipazione degli studenti (Karyotaki et al., 2022; Baskara, 2023). Possono rappresentare dei veri e propri tutor virtuali, consentendo una differenziazione delle strategie didattiche che supera i limiti dell'insegnamento tradizio-

nale in aula. Questa capacità di personalizzazione rappresenta un vantaggio significativo, in quanto gli studenti ricevono contenuti che sono specificamente selezionati per loro e promuovere lo sviluppo di competenze specifiche (Kuhail et al., 2023). Secondo Favero et al. (2024), le chatbot basate sull'AI possono essere efficaci quando si tratta di identificare le aree in cui i soggetti hanno bisogno di ulteriore supporto. In questo senso, lo stile di apprendimento che si configura non è statico, ma evolutivo, permettendo agli studenti di progredire al proprio ritmo, ricevendo risorse educative che rispondono alle loro specifiche necessità. L'apprendimento personalizzato supportato dalle chatbot AI può migliorare non solo il coinvolgimento degli studenti, ma anche i loro risultati accademici. Ad esempio, Kuhail et al. (2023) sottolineano come i sistemi di chatbot possono incoraggiare la collaborazione e il supporto tra studenti, consentendo un ambiente di apprendimento più interattivo e co-creativo, che promuove l'autoapprendimento e l'autonomia.

Un primo limite di questo tipo di software riguarda il monitoraggio della qualità delle risposte, poiché le chatbot non hanno una comprensione profonda dei contenuti e possono fornire risposte imprecise o incomplete, con il rischio di diffondere informazioni non corrette. Inoltre, il loro utilizzo solleva altri tipi di preoccupazione che è necessario chiarire in questa fase storica di sviluppo, specialmente riguardo alla protezione dei dati personali degli studenti e alla privacy. Durante le interazioni, le chatbot AI raccolgono dati sensibili degli utenti, che possono includere informazioni sul loro progresso accademico, difficoltà di apprendimento e altre preferenze educative. Questo pone il problema di garantire che tali informazioni siano gestite in modo sicuro e in conformità con le normative sulla privacy, come il GDPR (Schiff et al., 2020). Come osservato da Baskara et al. (2023), è necessario un rigoroso monitoraggio delle interazioni e delle informazioni raccolte per evitare l'abuso o l'accesso non autorizzato ai dati dei discenti. Dal punto di vista pedagogico, le chatbot AI si allineano con il costruttivismo e il *personalized learning*, due approcci che pongono l'accento sulla centralità dello studente nel processo di apprendimento. Le chatbot AI supportano questi modelli di apprendimento favorendo il dialogo e la riflessione critica, nonché offrendo opportunità per esplorare nuovi concetti attraverso una conversazione adattiva e personalizzata (Kooli, 2023). Tali strumenti rappresentano potenti dispositivi per la personalizzazione dell'apprendimento, ma nonostante questo è necessario che questi processi didattici siano gestiti dagli insegnanti con responsabilità e consapevolezza. Infatti, l'integrazione di queste tecnologie richiede molta attenzione rispetto alla protezione dei dati e al monitoraggio della qualità delle interazioni.

6. Le questioni da affrontare: superare le resistenze e promuovere una formazione del mondo docente orientata al futuro

Le potenzialità delle chatbot AI sono enormi, come abbiamo visto, ma risulta essenziale che il loro utilizzo sia accompagnato da un'infrastruttura di sicurezza robusta e, soprattutto, da una governance educativa flessibile e dinamica.

In tal senso, un aspetto che non può essere sottovalutato è la disponibilità degli/delle insegnanti a guardare alle chatbot AI come un arricchimento del proprio ruolo di insegnante e non come un antagonista del proprio sapere disciplinare e scientifico. Una disponibilità che sicuramente non è propria di un mondo adulto che si è sviluppato in un'altra epoca, anteriormente agli anni 2000, prima che le tecnologie e la realtà estesa

entrasse a far parte della quotidianità delle nuove generazioni fin dai primi giorni di vita. Nella realtà scolastica italiana il corpo docente non è certamente tra i più giovani, secondo i dati Ocse nel 2022 la percentuale degli insegnanti e delle insegnanti sotto i 35 anni di età era del 2,99%, un dato che fa riflettere rispetto alla necessità di un utilizzo consapevole e competente dell'intelligenza artificiale (Osservatorio MIM, 2022)². La questione non si pone solo in termini di formazione all'uso del digitale (molti corsi per docenti sia nella formazione in ingresso che continua sono finalizzati allo sviluppo di questa competenza), ma di una *forma mentis* in grado di credere nel valore dell'AI così come di tutto il potenziale di conoscenza della *realtà estesa*. Attualmente si riscontra un contesto sociale e scientifico dove si ritiene psicopedagogicamente significativo vietare l'uso dei dispositivi digitali nell'ambito scolastico e un ampio gruppo di studiosi di chiara fama "chiede al governo di impegnarsi per far sì che nessuno dei nostri ragazzi e delle nostre ragazze possa possedere uno smartphone personale prima dei 14 anni e che non si possa avere un profilo sui social media prima dei 16" sostenendo che questo sia un aiuto per le nuove generazioni³. Diventa difficile credere di essere sulla strada corretta; il proibizionismo americano degli anni Venti del Novecento ha dimostrato che la privazione non è mai costruttiva ed educativamente sostenibile quando esiste un fenomeno di ampia portata, come lo è l'evoluzione della comunicazione digitale del nostro tempo. Avremmo bisogno di un nuovo modo di pensare, di avere chiaro dove sta volgendo la nostra umanità, traghettata da poteri economici mondiali che non sembrano interessarsi molto dai timori di psicologi/ghé e pedagogisti/e e che stanno determinando come sarà il nostro mondo tra una ventina di anni, quando i nostri adolescenti saranno adulti e adulte e potranno mettere autonomamente a frutto i saperi che hanno appreso negli anni di scuola che stanno frequentando oggi. Ogni strumento che l'ingegno crea in sé è solo un mezzo, dipende poi l'uso che ne facciamo che è determinante. La conoscenza è il viatico per la consapevolezza, per la scelta, per orientare la propria libertà di pensiero. L'agire educativo richiede di accogliere la sfida di trasformare il rischio in un'opportunità, di saper vivere nel proprio tempo e di porre le condizioni per offrire la capacità, alle nuove generazioni, di gestire la propria vita nel futuro. L'età della crescita deve essere supportata da adulti significativi che favoriscano un equilibrio tra i diversi compiti di sviluppo del soggetto adolescente, insegnandogli a *sentire*, a *pensare*, a *emozionarsi*, a *provare piacere* nella reciprocità e nella condivisione. Il lavoro educativo richiede di stimolare il soggetto su più piani e a più livelli facendolo interagire da protagonista con il mondo degli adulti, dei pari, dei professionisti e quello sociale. Non si tratta di contenere lo sviluppo di una società iperteconologica, ma di preservare le relazioni educative con ogni essere vivente, generative di senso e di desiderio del domani. Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione hanno messo a disposizione di tutti una quantità di dati enorme e di informazioni facilmente reperibili, quindi l'insegnante può divenire colui che aiuta il soggetto che apprende a selezionare le fonti, a diventare un ricercatore del sapere,

² Cfr. elaborazione openpolis – Con i Bambini su dati Mim, <https://www.conibambini.org/osservatorio/italia-insegnanti-meno-formati-e-piu-anziani-rispetto-alla-media-ue/#:~:text=L'et%C3%A0%20degli%20insegnanti%20in,con%20meno%20di%2035%20anni>, consultato il 12.09.2024

³ Petizione Lanciata dal Centro psicopedagogico per l'educazione e la gestione dei conflitti, <https://www.change.org/p/stop-smartphone-e-social-sotto-i-16-e-14-anni-ogni-tecnologia-ha-il-suo-giusto-tempo>, consultato il 12.09.2024.

a sviluppare capacità di collaborazione, al fine di promuovere un atteggiamento critico e consapevole rispetto alle risorse reperite, così come di rendere l'adolescente artefice e co-costruttore dei propri processi di conoscenza. Questo significa riuscire a mettere in relazione la complessità di forme dell'apprendimento radicalmente nuove con un'opera quotidiana di guida, di supporto, di facilitatore, di persona che è presente anche nella distanza ed è proiettata ad accompagnare gli adolescenti verso il loro futuro.

Diventa quindi compito del corpo insegnante sviluppare, attraverso la stimolazione della curiosità, un'intelligenza pluriforme, che tenga in considerazione la complessità, l'approccio critico-riflessivo e il contesto di vita in modo multidisciplinare e globale. Insieme a queste indicazioni c'è il superamento del concetto della veicolazione dei saperi in modo unidirezionale, dal docente al discente, nella prospettiva di un sempre più costruttivo processo multidirezionale di relazione tra saperi in chiave interdisciplinare, avvalendosi di strumenti e mezzi comunicativi nuovi e molto più efficaci della sola parola o del testo. Il valore della rielaborazione, della discussione, del confronto, dello scambio dell'integrazione dei saperi personali con quelli dell'altro/a diviene centrale in questo contesto di apprendimento virtuale e mediato (Lavanga & Mancaniello, 2022).

Nella ricerca *Critical Thinking Across the European Higher Education Curricula*⁴ (2016-2019) emerge chiaramente come le pratiche educative per promuovere il pensiero critico nell'istruzione superiore europea siano basate su approcci che incentivano la formulazione di domande, il *problem solving* e l'*apprendimento attivo*. Queste pratiche contribuiscono a sviluppare competenze trasversali fondamentali per il presente e il futuro, tra le quali la capacità di analisi, la valutazione critica e la riflessione autonoma. I dati presentati nel rapporto evidenziano che gli interventi educativi che integrano strumenti di apprendimento autentici, come situazioni reali o scenari professionali, risultano particolarmente efficaci. Un aspetto chiave delle strategie di insegnamento menzionate nella ricerca è l'uso di ambienti di apprendimento collaborativi, nei quali gli studenti possono condividere e discutere le loro domande e soluzioni. Questo favorisce un coinvolgimento attivo e incrementa la loro capacità di formulare giudizi ragionati. Inoltre, viene evidenziato come le metodologie basate sul *problem-based learning (PBL)* e sulla *lecture-discussion* siano efficaci nel promuovere la consapevolezza tra gli studenti (Dominguez, 2018). Le domande, in combinazione con queste metodologie, sono essenziali per stimolare non solo il pensiero logico ma anche lo sviluppo di un atteggiamento fondato sull'indagine, che porta studenti e studentesse a esplorare e considerare alternative e prospettive multiple. Come evidenziato dalle interviste condotte all'interno del progetto CRITHINKEDU, l'insegnamento efficace del pensiero critico richiede un ambiente che incoraggi la formulazione di domande aperte, portando gli studenti ad affrontare problemi complessi in contesti autentici e basati sulla realtà, un aspetto essenziale per l'apprendimento significativo e duraturo (Dominguez, 2018).

⁴ Finanziato dalla Commissione Europea con il Programma Erasmus+, il progetto "Pensiero Critico nei Curricula Europei di Istruzione Superiore" (Critical Thinking Across the European Higher Education Curricula – CRITHINKEDU) nasce dal profilo e dall'esperienza di istituzioni universitarie Europee, imprese e Organizzazioni Non-Governative che si distinguono per il continuo interesse nel miglioramento della qualità dell'apprendimento nell'istruzione terziaria e in altri settori, convergendo in un comune bisogno su come sostenere al meglio lo sviluppo del Pensiero Critico (Critical Thinking – CT) in base sia alla domanda del mercato del lavoro sia alle attuali sfide sociali. Per un approfondimento si veda: <https://crithinkedu.utad.pt/it/cosa-e-crithinkedu/>.

Non abbiamo bisogno di limitare le potenzialità delle forme comunicative e gli strumenti per gestire la conoscenza, come è l'AI, ma di perseguire una pedagogia che sappia dialogare con la realtà e sia in grado di avvicinare il soggetto in crescita all'uso consapevole delle tecnologie a disposizione, tenendo di conto dei nuovi potenziali *luoghi ibridi* dell'educazione e rispondendo con illuminata concretezza alle sfide in corso e a quelle che si presenteranno.

Bibliografia

- Anderson, L, Krathwohl, D. (eds.) (2000), *Taxonomy for learning, teaching, and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Hoboken, NJ (USA), Pearson.
- Backus, J. W., Beeber, R. J., Best, S. et al. (1957), *The FORTRAN automatic coding system. IRE-AIEE-ACM '57 (Western): Papers presented at the February 26-28, 1957, western joint computer conference*, "Techniques for reliability". Western Computer Proceedings, pp. 188-198.
- Baskara, R. (2023), *Chatbots and flipped learning: enhancing student engagement and learning outcomes through personalised support and collaboration*, "IJORER International Journal of Recent Educational Research", 4 (2), pp. 223-238.
- Biesta, G. J. J. (2006), *Beyond learning: democratic education for a human future*, UK, Routledge.
- Biggs, J.B., Collis, K. F. (1982), *Evaluating the quality of learning. The SOLO taxonomy (structure of the Observed Learning Outcome)*. Academic Press, Elsevier.
- Bloom, B. S. (1956), *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals*. New York, Longmans.
- Chang, D. H., Pin-Chuan Lin, M., Hajian, S., Wang, Q. (2023), *Educational design principles of using AI chatbot that supports self-regulated learning in education: goal setting, feedback, and personalization*, "Sustainability", 15 (7), pp. 12921-12936.
- Cohen, M. H., Giangola, J. P., Balogh, J. (2004), *Voice user interface design*, Addison-Wesley Professional, Boston (USA).
- Deng, X., Yu, Z. (2022), *A meta-analysis and systematic review of the effect of chatbot technology use in sustainable education*, "Sustainability", 15 (4), pp. 2940-2959.
- Dolci, D. (1976), *Il dio delle zecche*, Mondadori, Milano.
- Dominguez, C. A. (2018), *A European review on critical thinking educational practices in higher education institutions*. Vila Real (Portugal), UTAD.
- Ennis, R. H. (1962), *A concept of critical thinking*, "Harvard Educational Review", 32 (1), pp. 81-111.
- Facione, P. A. (1990), *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*, Research Findings and Recommendations. Research Findings and Recommendations Prepared for the Committee on Pre-College Philosophy of the American Philosophical Association, TM-01423.
- Favero, L., Pérez-Ortiz, J. A., Käser, T., Oliver, N. (2024), *Enhancing critical thinking in education by means of a Socratic chatbot*, "Arxiv", ECAI'24: International Workshop on AI in Education and Educational Research (AIEER), October 19-20, 2024, Santiago de Compostela, Spain.
- Floridi, L. (2014), *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*.

Milano, Raffaello Cortina Editore.

- Floridi, L. (2022), *Etica dell'intelligenza artificiale. Sviluppi, opportunità, sfide*. Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Freire, P. (1968), *Pedagogia degli oppressi*. (ed. ita) (1971), Milano, Arnoldo Mondadori Editore.
- Goodfellow, I., Bengio, Y., Courville, A. (2016), *Deep learning*. The MIT Press, Boston.
- Graham, S., MacArthur, C. A., Hebert, M. (2018) (ed.), *Best practices in writing instruction*, New York (USA), Guilford.
- Hodges, L. C. (2020), *Student engagement in active learning classes*, in Mintzes, J. J., Walter, E. M. (eds.), *Active Learning in College Science*. Cham, Springer, pp. 27-41.
- Holma, K. (2016), *The critical spirit: emotional and moral dimensions critical thinking*, "Studier i Pædagogisk Filosofi", 4 (1), pp. 17-28.
- Holmes, W., Bialik, M., Fadel, C. (2019), *Artificial intelligence in education promises and implications for teaching and learning*, Center for Curriculum Redesign, MA (USA).
- Huerta, P. A., Muela, A., Larrea, I. (2023), *Disposition towards critical thinking and student engagement in higher education*, "Innovative Higher Education", 48, pp. 239-256.
- Karyotaki, M., Athanasios, D., Charalabos, S. (2022), *Chatbots as cognitive, educational, advisory & coaching system*, "Technium Social Science Journal", 30, April 2022, pp. 109-126.
- Kemeny, J. G., Kurtz, T. E. (1966), *BASIC: a manual for BASIC: the elementary algebraic language designed for use with the Dartmouth Time Sharing System (3rd ed.)*, Hanover, Dartmouth College Computation Center.
- King, A. (1995), *Designing the instructional process to enhance critical thinking across the curriculum: inquiring minds really do want to know: using questioning to teach critical thinking*, "Teaching of Psychology", 22 (1), pp. 13-17.
- Kooli, C. (2023), *Chatbots in education and research: a critical examination of ethical implications and solutions*. "Sustainability", 15 (7), pp. 5614-5629.
- Kuhail, M. A., Alturki, N., Alramlawi, S., Alhejori, K. (2023), *Interacting with educational chatbots: a systematic review*, "Educational Information Technology", 28, pp. 973.1018.
- Laurillard, D. (2012), *Teaching as a design science. Building pedagogical patterns for learning and technology*, Routledge, UK.
- Lavanga, F., Mancaniello, M. R. (2022), *Formazione dell'adolescente nella realtà estesa. La pedagogia dell'adolescenza nel tempo della realtà virtuale, dell'intelligenza artificiale e del metaverso*, Genova, Libreriauniversitaria.it.
- Li, L., Ismail, S. M., Patra, I., Lami, D. (2024), *Not a passive learner but an active one: a focus on the efficacy of philosophy-based language instruction and its consequences on EFL learners' critical thinking engagement, and academic achievement*, "BMC Psychology", 12, pp. 148-167.
- Mancaniello, M. R., Lavanga, F. (2024), *La rilevanza pedagogica della domanda: formarsi e formare attraverso il dialogo con le Chatbot AI*, "Nuova Secondaria", n.8, Aprile 2024, anno XLI, pp. 342-355.
- Mezirow, J. (1978), *Perspective transformation*, "Adult Education Quarterly", 28 (2), pp. 100-110.
- Nurmatova, S., Altun, M. (2023), *A comprehensive review of Bloom's taxonomy integration to enhancing novice EFL educators' pedagogical impact*, "Arab World English Journal (AWEJ)", 14 (3), pp. 380-388.

- Paul, R., Elder, L. (2016). *The thinker's guide to socratic questioning. Based on critical thinking concepts and tools*. Washington DC (USA), Rowman & Littlefield Publishers / The Foundation for Critical Thinking.
- Rezwana, J., Maher, M. L. (2022), *Designing Creative AI Partners with COFI: A Framework for Modeling Interaction in Human-AI Co-Creative Systems*. "Arxiv", 2204.07666.
- Schiff, D., Boreinstein, J., Biddle, J., Laas, K. (2023), *AI Ethics in the Public, Private, and NGO Sectors: A Review of a Global Document Collection*, "IEEE Transactions on Technology and Society", 2 (1), pp. 31-42.
- Schneiderman, B. (1983), *Direct manipulation: a step beyond programming languages*, "Computer Science", 16 (8), pp. 57-69.
- Smutny, P., Schreiberova, P. (2020), *Chatbots for learning: a review of educational chatbots for the Facebook Messenger*, "Computers & Education", 151 (5).
- Turing, A. M. (1950), *Computing machinery and intelligence*, "Mind", 59 (236), pp. 433-460.
- van Deursen, A. J. A. M., Helsper, E. J. (2015), *The third-level digital divide: who benefits most from being online?*, "Communication and Information Technologies Annual", 10, 29:52.
- Vygotsky, L. S. (1987), *Thinking and speech*, in Rieber, R. W., Carton, A. S. (Eds.). *The collected works of L.S. Vygotsky, Volume 1: Problems of general psychology*, Plenum Press, New York, pp. 39-285.
- Wale, B. D., Bishaw, K. S. (2020), *Effects on using inquiry-based learning on EFL students' critical thinking skills*, "Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education", 5 (9).
- Webb, N. L. (1997), *Criteria for Alignment of Expectations and Assessments in Mathematics and Science Education. Research Monograph No. 6*. Washington DC (USA), Attn: Publications.
- Winograd, T. (1972), *Understanding natural language*, "Cognitive Psychology", 3 (1), 1:191.
- Zohu, T., Zhang, C. (2024), *Examining generative AI user addiction from a C-A-C perspective*, "International Journal of Human-Computer Interface", 78.

Sguardi narrativi e prospettive sulla disabilità nella letteratura per l'infanzia oggi

SILVIA PACELLI

Assegnista di ricerca – Università di Roma Tre

Corresponding author: silvia.pacelli@uniroma3.it

Abstract. Contemporary children's literature is paying an increasing attention to the discovery of characters with disabilities and works for young people are widely used as a cultural mediation tool to promote attitudes of inclusion. Literary representations of disability, however, are not neutral and raise some critical questions. The contribution aims to reflect on the authenticity of such representations, the interpretative mediations to which they are subjected and the desire of people with disabilities to self-represent themselves.

Keywords. . Children's literature - disability - own voices

1. Letteratura e incontro con l'altro

La letteratura è un potente mezzo per entrare in contatto con la disabilità¹ e superare il muro di "riserbo"² che l'alterità solleva. Le narrazioni possono divenire un luogo virtuale d'incontro con l'altro che consente a pregiudizi e idee di emergere: è questo un primo passo per avviare un processo per la decostruzione di preconcetti e stereotipi della rappresentazione.

Come sostiene Mariangela Giusti, «conoscere i modi e le forme dei racconti della disabilità implica almeno una reciprocità di atti significanti (lo scrivere da una parte, il leggere dall'altra) che possono spingere verso una esperienza intersoggettiva, che è il fondamento della cultura, del sapere, della consapevolezza»³. La lettura di storie consente, pertanto, di poter vivere esperienze di contatto formativo, seppure indiretto⁴; inoltre, la letteratura, e l'arte più in generale, in quanto «generatore dinamico di conoscenza»⁵, ren-

¹ Cfr. A. Canevaro, *Il valore dei libri in rapporto alla disabilità*, in S. Sola, M. Terrusi (a cura di), *La differenza non è una sottrazione. Libri per ragazzi e disabilità*, Roma, Lapis, 2019, pp. 8-19.

² Cfr. C. Brutti, *Prefazione*, in I. Bossi Fedrigotti, G. Cattaneo, G. Cau, G. De Cataldo, E. De Concini, E. Flaiano, C. Gallo Barbisio, G. Pontiggia, C. Sereni, *Mi riguarda*, Roma, Edizioni e/o, 1994, p. 2.

³ M. Giusti, *Il desiderio di esistere. Pedagogia della narrazione e disabilità*, Firenze, La Nuova Italia, 1999, p. 9.

⁴ Cfr. L. Vezzali, D. Capozza, D. Giovannini, S. Stathi, *Improving explicit and implicit intergroup attitudes using imagined contact: an experimental intervention with elementary school children*, «Group Processes and Intergroup Relations», 2012, 15, pp. 203-212. Gli studiosi sostengono che quando non è possibile esperire un contatto diretto, l'*extended contact* può essere un'utile alternativa al fine di ridurre stereotipi e pregiudizi.

⁵ F. Bocci, *Rappresentazioni filmiche dell'autismo. Un'analisi pedagogico-speciale*, in A.M. Favorini, F. Bocci, *Autismo, scuola, famiglia. Narrazioni, riflessioni e interventi educativo-speciali*, Milano, FrancoAngeli, 2008, p. 121.

de possibile l'attivazione di una distanza ravvicinata con l'altro, se si è disposti a porsi in una modalità di "ascolto partecipato"⁶.

L'avventura del leggere implica, d'altronde, sempre l'assunzione di una prospettiva altra e spinge il lettore a un'esperienza conoscitiva i cui effetti provocano un ripensamento del sé e della coscienza personale⁷. Attraverso l'immersione in una narrazione,

possiamo vivere le "vite degli altri" entrando nelle loro teste, nei loro pensieri, vivendo i loro stessi desideri [...]. Dunque, proprio entrando in relazione con i pregiudizi, gli stereotipi, le situazioni limite, noi possiamo sviluppare la capacità di essere critici anche verso i nostri stessi pregiudizi. In particolare, i racconti, i romanzi, la narrativa in generale, ci mostrano il complesso insieme delle relazioni tra individuo e ambiente, mostrandoci l'evoluzione di ogni personaggio⁸.

In sostanza, l'esperienza di lettura assume il valore di una vera e propria alfabetizzazione emotiva e l'esercizio immaginativo di porsi nei panni dell'altro può largamente influire sullo sviluppo di una coscienza criticamente consapevole della diversità e della comune umanità⁹. La narrazione, pertanto, stimolando la conoscenza e l'immaginazione, agevola la strutturazione dell'identità: l'uomo è spinto a interrogarsi sulla propria condizione alla ricerca di senso e ciò avviene anche confrontandosi con l'altro¹⁰ e, come ricorda Angela Ales Bello, «la costruzione dell'individuo estraneo è la condizione della costruzione dell'individuo proprio»¹¹.

Occorre abbandonare il pensiero dualista per giungere a vedere la diversità non come accostamento di contrari, ma come coesistenza di molteplicità¹² e la letteratura richiede un continuo atto di riconfigurazione e "disvelamento" dei significati e del valore di normalità e diversità. Entrare in contatto con l'alterità attraverso la narrazione, certamente, non annulla le differenze, ma può contribuire a non assottigliarle¹³, poiché nel

⁶ Cfr. M. Malfatti, *L'immagine della persona disabile nella letteratura*, in F. Bocci, *Altri sguardi: modi diversi di narrare le diversità*, Lecce, PensaMultimedia, 2013. Sulla definizione di "ascolto partecipato", si veda B. Schwartz, *Modernizzare senza escludere: un progetto di formazione contro l'emarginazione sociale e professionale*, Roma, Anicia, 1995.

⁷ Cfr. C. Lepri, M. Baldini, *Inclusione e letteratura. Percorsi formativi attraverso l'albo illustrato*, in F. Bocci, L. Cantatore, C. Lepri, A. Quagliata (a cura di), *Le epistemologie nascoste. La costruzione del soggetto vulnerabile nell'immaginario educativo italiano. Un approccio grounded*, Roma, Roma TrE-Press, 2022, p. 36. Si veda anche F. Cambi, *Letteratura per l'infanzia: per una lettura complessa della sua testualità (e della critica)*, in F. Bacchetti (a cura di), *Percorsi della letteratura per l'infanzia. Tra leggere e interpretare*, Bologna, Clueb, 2013, pp. 3-13.

⁸ M. Giosi, *L'esperienza educativa e i suoi linguaggi. Dialogo, Narrazione, Humanitas*, Anicia, Roma, 2019, p. 116.

⁹ *Ibidem*. Nel volume, le posizioni dell'autore si rifanno al pensiero di Martha Nussbaum espresso in *Coltivare l'umanità*, Roma, Carocci, 1999. In merito al ruolo di tale esercizio immaginativo nell'incontro con l'alterità, si veda anche A. Ales Bello, *L'altro, il diverso, l'estraneo: la differenza nell'antropologia fenomenologica, oltre Edmund Husserl*, in Id. (a cura di), *Le figure dell'altro*, Cantalupa, Effatà, 2001, pp. 8-26. L'autrice riprende il concetto husserliano di "entropia" o "empatia" (*Einfühlung*) come atto attraverso cui ci si può rendere conto dell'esperienza estranea vissuta.

¹⁰ Cfr. J.S. Bruner, *La fabbrica delle storie: diritto, letteratura, vita*, Roma-Bari, Laterza, 2002; P. Ricoeur, *Sé come un altro*, Milano, Jaka book, 1993.

¹¹ A. Del Bello, *L'altro, il diverso, l'estraneo*, cit., p. 12.

¹² Cfr. C. Gardou, *Diversità, vulnerabilità e handicap: per una nuova cultura della disabilità*, Trento, Erickson, 2006, p. 23.

¹³ Cfr. D. Iannotta, *Intensità e alterità nell'esperienza del sé: Paul Ricoeur*, in A. Del Bello, *Le figure dell'altro*, Cantalupa, Effatà, 2001, pp. 68-108.

leggere «è implicita la disponibilità ad ascoltare, a entrare in relazione, a non prevaricare l'altro con la propria individualità»¹⁴.

I processi sin qui evidenziati, che consentono alla letteratura di porsi come potente mezzo di avvicinamento all'altro e di «raddoppiamento di senso»¹⁵, però, avvengono solamente a patto che le opere letterarie offrano una visione accurata e il più possibile autentica dell'altro, permettendo di stabilire con esso un rapporto empatico, per il suo modo di essere. Se le narrazioni proposte ai giovani fruitori semplificano eccessivamente la complessità del reale, il libro perde la sua qualità immersiva e con essa il suo potere trasformativo, in favore di inevitabili appiattimenti che ne inficiano il valore e la ricchezza promuovendo un'omogeneizzazione culturale.

Un'esperienza di tale intensità, scrive Chiara Lepri, si attiva dinnanzi a «un'opera di valore, capace di sollecitare il lettore non soltanto sul piano del coinvolgimento emotivo ma anche sul fronte estetico ed artistico: in altri termini, possiamo immaginare che il valore trasformativo della lettura è tanto più efficace se ci troviamo nel campo della buona letteratura»¹⁶.

Ecco, allora, che entra in gioco il ruolo chiave svolto dalla figura adulta – educatore, insegnante o genitore che sia – nella selezione e nella scelta dei libri da proporre all'infanzia¹⁷ e l'importanza di analizzare, per comprendere e conoscere, le forme con cui la diversità si manifesta nelle narrazioni. Si tratta di atti pedagogici strettamente connessi alla realizzazione di una vera e consapevole inclusione, tanto più per l'ampio uso che oggi viene fatto della lettura in quanto mediatore culturale e per la massiccia espansione di una letteratura “a tema” nel settore editoriale per l'infanzia, tra la quale è semplice perdere l'orientamento¹⁸.

Date le necessarie premesse sin qui delineate, nel contributo si intende esaminare le modalità con cui la disabilità viene rappresentata nella letteratura per l'infanzia, soffermando l'attenzione, in particolare, sulle prospettive narrative scelte dagli autori per raccontare tale complessa condizione e su alcune criticità che tali preferenze necessariamente comportano, in un'ottica di autenticità e di realizzazione dell'inclusione. Infine, ci si soffermerà su alcune significative narrazioni *own voices*, scritte da autori e autrici con disabilità o da familiari che hanno potuto esperire in modo ravvicinato ciò che raccontano, e sul loro importante ruolo come strumento di incontro con gli altri, in quanto “esseri molteplici”, ma anche di autonarrazione e autoaffermazione identitaria.

¹⁴ E. Beseghi, *L'avventura dei lettori*, in F. Bacchetti (a cura di), *Percorsi della letteratura per l'infanzia*, Bologna, Clueb, 2013, p. 64.

¹⁵ M. Bernardi, *Letteratura per l'infanzia e alterità*, Milano, FrancoAngeli, 2016, p. 171.

¹⁶ C. Lepri, M. Baldini, *Inclusione e letteratura. Percorsi formativi attraverso l'albo illustrato*, cit., p. 37.

¹⁷ Giovane lettore, adulto e testo letterario si pongono in una “relazione triadica” – come evidenziato da Renata Lollo in *Sulla letteratura per l'infanzia*, Brescia, La Scuola, 2003 – che è paritaria e asimmetrica: paritaria perché basata sul rispetto profondo verso il bambino e la sua libertà costitutiva, ma anche asimmetrica, perché l'adulto si assume la responsabilità di proporre opere letterarie qualitativamente valide. Cfr. S. Fava, *Percorsi critici sulla letteratura per l'infanzia*, in S. Barsotti, L. Cantatore (a cura di), *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, Roma, Carocci, 2019, pp. 406-407.

¹⁸ In linea con le tendenze internazionali, anche in Italia negli ultimi decenni il settore dell'editoria per i giovani sta dedicando sempre maggiore attenzione ad albi illustrati e romanzi incentrati sul tema dell'inclusione, con personaggi che, a vario titolo, vengono generalmente considerati “diversi”. Cfr. S. Pacelli, *Disabilità e letteratura per l'infanzia, tra funzione pedagogica e istanze di controllo*, in C. Angelini, C. La Rocca (a cura di), *La serie del Dottorato TRES*, Roma, Roma TrE-Press, 2022, pp. 139-148.

2. Le mediazioni narrative nella rappresentazione della disabilità

Qualsiasi opera letteraria, sia essa di genere realistico o fantastico, è una scrittura di finzione: sebbene le differenze tra le due tipologie siano evidenti, «qualsiasi libro che arricchisce la nostra esperienza del mondo è in misura maggiore o minore un prodotto dell'immaginazione»¹⁹. La narrazione, anche quando realistica, è sempre mediata dalla complessa figura dell'autore e tale mediazione appare ancor più stratificata nel caso di opere di letteratura per l'infanzia, per l'asimmetria tra adulto e bambino e per le aspettative pedagogiche ad esse intrinseche²⁰.

Lo sguardo verso l'altro non è mai neutro²¹, così come lo sguardo dell'autore è sempre condizionato da una vasta gamma di variabili capaci di far risaltare i piani intersecanti della storia personale, sociale, economica e culturale. Inoltre, nella letteratura per l'infanzia, come sottolinea Milena Bernardi, si incrociano dimensioni diverse d'infanzia (i bambini reali, l'infanzia dell'autore e la voce del fanciullino) a condizionare la stesura e le scelte compiute dallo scrittore²²: pertanto, «i ritratti d'infanzia che la letteratura genera *non sono* il rispecchiamento fedele della persona bambina, bensì le narrazioni che di essa si vanno elaborando a seconda dei significati di cui il mondo adulto investe l'infanzia stessa, assegnandole i ruoli che i bambini, in forma di personaggi, sono chiamati a interpretare a proposito di temi indiziari e riassuntivi delle aporie di un'epoca»²³.

Tale riflessione è ancor più valida se si considerano le rappresentazioni di personaggi con disabilità all'interno delle opere per l'infanzia, poiché le azioni interpretative in campo si moltiplicano ulteriormente, creando una mediazione altamente stratificata tra autore e giovane lettore che è necessario sviscerare e comprendere profondamente per non cadere in semplicistiche e deterministiche interpretazioni dell'opera letteraria e riduzionistici utilizzi in campo educativo.

I personaggi nei libri fungono, quindi, da testimoni di immaginario, ma la loro presunta veridicità è il cuore pulsante della veridicità narrativa stessa: sebbene non si tratti di persone *vere*, essi, nelle opere più riuscite, sono in grado di far vibrare aspetti del sé altrimenti nascosti e imperscrutabili. Un personaggio con disabilità, tuttavia, cela sempre al suo interno la visione dell'autore sull'infanzia destinataria dell'opera, sull'essenza dell'infanzia stessa, nonché sull'idea di disabilità in relazione al contesto storico, sociale ed educativo.

Nella letteratura per l'infanzia a partire dalla fine degli anni Cinquanta si assiste a una maggiore indagine sull'identità dei personaggi e all'affermarsi di scritture *character oriented*²⁴, incentrate cioè sull'interiorità dei protagonisti piuttosto che sullo sviluppo della trama. Tale tendenza influenza anche la rappresentazione della disabilità che, nella narrativa italiana, muta sostanzialmente dopo gli anni Ottanta attraverso la presentazione di personaggi che, allontanandosi dalla scrittura educativo-moralistica del passato, si

¹⁹ M. Sendak, *Caldecott & Co. Note su libri e immagini* (1988), Bergamo, Junior-Bambini, 2021, p. 95.

²⁰ Cfr. F. Cambi, *Letteratura per l'infanzia: per una lettura complessa della sua testualità (e della critica)*, cit.

²¹ Cfr. F. Bocci, *Altri sguardi. Modi diversi di narrare la diversità*, Lecce, PensaMultimedia, 2013, p. 9.

²² Cfr. M. Bernardi, *Letteratura per l'infanzia e alterità*, cit., pp. 131-140.

²³ Ivi, p. 168.

²⁴ M. Nikolajeva, *The rhetoric of character in children's literature*, Lanham, Scarecrow Press, 2003.

mostrano maggiormente sfaccettati e connotati psicologicamente²⁵.

Una significativa svolta si rintraccia nei primi utilizzi che gli autori fanno dell'io narrante: se fino agli anni Ottanta il racconto delle vicende era stato sempre affidato a una narrazione in terza persona, compaiono per la prima volta storie raccontate in prima persona dalla prospettiva del personaggio con disabilità. Tale scelta narrativa testimonia un importante cambio di prospettiva che diventerà fortemente diffuso nelle opere contemporanee²⁶.

La manifestazione di opere progettate e scritte in tal senso, in un momento di svolta della letteratura per l'infanzia²⁷, testimonia un significativo mutamento di atteggiamento rispetto alle persone con disabilità e alla visione di disabilità stessa: la narrazione in prima persona presuppone la presa di coscienza della complessità emotiva e cognitiva delle persone con disabilità, ma, al contempo, della possibile intelligibilità della loro condizione da parte dei lettori. Da questo punto di vista, tale variazione nelle scelte narrative avvicina, almeno idealmente, personaggio e lettore e i mondi di "normalità" e "alterità"; peraltro, dal momento che il dispositivo narrativo si basa sul processo di identificazione, implicitamente si ammette l'esistenza di elementi comuni che permettono tale meccanismo anche con condizioni apparentemente molto lontane dalla norma.

In questi casi, però, come accennato poc'anzi, le azioni interpretative applicate si moltiplicano: alla finzione dell'opera letteraria e all'azione interpretativa dell'autore sul personaggio, si aggiunge l'immedesimazione in una condizione assai differente da quella esperita dallo scrittore e, infine, anche quella relativa all'identificazione in una condizione infantile ormai abbandonata²⁸.

L'aspetto relativo all'immedesimazione da parte dell'autore in un personaggio con disabilità, in particolare se con un grave deficit cognitivo o ad esempio in una condizione come quelle relative allo spettro autistico, è stato affrontato da Fabio Bocci²⁹ in un articolo relativo all'opera *L'urlo e il furore* di William Faulkner, romanzo originale per l'articolazione in tempi della narrazione e per l'uso complesso di quattro diversi stili narrativi. Faulkner sceglie di raccontare parte della vicenda attraverso il punto di vista di Benjy, un giovane trentenne con ritardo mentale.

L'idea di assegnare ad un personaggio descritto come ritardato mentale il compito di narrare una parte della storia è indubbiamente una brillante intuizione di Faulkner. Ma come abbiamo potuto constatare questa scelta comporta una serie di difficoltà circa l'esplicitazione delle sensazioni di Benjy (...) il ritardo mentale di Benjy non gli consente di parlare e di conseguenza egli può esprimere le proprie emozioni solo attraverso le percezioni olfattive. Tuttavia, per rendere intelligibili queste sensazioni Faulkner deve comunque ricorrere all'uso di un linguaggio convenzionale e tradurle nella parola scritta³⁰.

²⁵ Maria Nikolajeva giunge persino a individuare una «disintegrazione della trama nel suo significato tradizionale» (ivi, p. 18): in molti romanzi contemporanei non c'è uno sviluppo usuale verso un culmine o un epilogo, ma la storia sembra ritagliata dalla vita del personaggio, spesso in un intenso mosaico psicologico.

²⁶ Tra i primi autori, all'avanguardia in tal senso e innovatori nella letteratura per l'infanzia, troviamo Donatella Ziliotto, Angelo Petrosino e Silvana Gandolfi.

²⁷ In merito, si veda F. Rotondo, *Dove vanno le anatre d'inverno. 1987-1997: dieci anni da considerare attentamente*, in G. Vignini, F. Rotondo, L. Cangemi, F. Panzeri, G. Peresson, C. De Luca, M. Sacchi, *Letteratura per ragazzi in Italia. Rapporto annuale 1997*, Casale Monferrato, Piemme, 1997.

²⁸ Cfr. M. Nikolajeva, *The rhetoric of character in children's literature*, cit., p. 8.

²⁹ F. Bocci, *Handicap e letteratura: una prospettiva per l'osservazione*, «A.I.A.S.», 1, 1999, pp. 47-48.

³⁰ Ivi, p. 47.

La situazione che si viene a creare nell'opera di Faulkner è molto simile a quella raccontata da Angelo Petrosino nel racconto *Io mi chiamo Manuele*³¹, che già dal titolo esprime fortemente tale identificazione tra narratore e personaggio. Il giovane protagonista, gravemente disabile, all'inizio del racconto presenta, in modo estremamente diretto, la sua condizione e i suoi limiti ai giovani lettori:

Le parole non mi fanno paura: mi incuriosiscono, invece. Prendiamo, per esempio, quelle che usano più spesso per definirmi. Io sono affetto da tetraparesi spastica con incapacità totale di deambulazione e privo di linguaggio verbale (...) Sono capace sia di ridere, sia di piangere. Nel primo caso, emetto dei suoni chiocci e prolungati che mi danno una grande soddisfazione. Nel secondo, getto strida acutissime che mettono in subbuglio chi staziona nel raggio di cento metri dal punto dove mi trovo. Sono questi i sistemi prevalenti ai quali ricorro per dire la felicità che provo quando ho vicino chi mi ama, o la disperazione che mi coglie quando mi sento trascurato e solo. Quanto ad articolare altri suoni significativi, non se ne parla nemmeno. Non ho mai detto, né pronuncerò mai, una sola parola. Le parole fluttuano soltanto intorno al mio corpo, o si aggrovigliano in folla nella mia testa³².

Petrosino descrive emozioni e pensieri utilizzando una comunicazione chiara, logica, e il linguaggio verbale per permettere al lettore di empatizzare con un personaggio che, in realtà, non potrebbe mai utilizzare tali mezzi per esprimersi. La questione dell'immedesimazione in un personaggio con disabilità, soprattutto in casi in cui egli possiede caratteristiche considerate particolarmente repellenti o spiacevoli, diviene, allora, particolarmente complessa, tanto più nella letteratura per l'infanzia, poiché i giovani, «in quanto lettori non sofisticati, hanno una tendenza ancora più forte dei lettori adulti a interpretare i personaggi come persone reali e vive e a giudicarli di conseguenza»³³. Risulta, pertanto, significativo soffermare l'attenzione non solo su *cosa* viene raccontato, ma anche su *come* questo viene fatto.

L'autore, riuscendo nel suo intento, rende il personaggio così credibile e sfaccettato da portare il lettore a dimenticare le azioni interpretative necessarie a tale scopo e a chiedersi: saranno veramente così i vissuti interiori e i pensieri di una persona in tale condizione? Ma anche: è possibile una rappresentazione "realistica" in uno spazio d'espressione simbolica come la letteratura e la letteratura per l'infanzia?

Se l'assunto dell'opera narrativa come finzione porta alla possibilità per i narratori di sperimentare prospettive *altre* rispetto a quella da loro esperita direttamente³⁴, è pur vero che in questi casi ci si trova di fronte a situazioni difficilmente intelligibili, spesso ancora misteriose e avvolte da un silenzio personale e storico, sulle quali si rischia di imprimere ulteriori interpretazioni sociali e violenze simboliche³⁵.

³¹ A. Petrosino, *Ci ha cambiati la scuola*, Torino, Sonda, 1993, pp. 11-24. L'autore è noto al grande pubblico per la serie editoriale di Valentina.

³² Ivi, pp. 11-12.

³³ M. Nikolajeva, *The rhetoric of character in children's literature*, cit., p. 7.

³⁴ Come chiarisce Rosalba Campra, le narrazioni "personali" o "impersonali" non equivalgono necessariamente a prospettive soggettive o oggettive, *Territori della finzione: il fantastico in letteratura*, Roma, Carocci, 2000, p. 66.

³⁵ Per un approfondimento del concetto di violenza simbolica, si rimanda a P. Bourdieu, *Il dominio maschile*, Milano, Feltrinelli, 2014, p. 47 e M. Schianchi, *Il debito simbolico: una storia sociale della disabilità in Italia tra Otto e Novecento*, Roma, Carocci, 2019.

3. La prospettiva *own voices*

In una prospettiva intersezionale, studi femministi, postcoloniali o su etnia e genere hanno manifestato il loro scetticismo sull'essere rappresentati da autori maschi, bianchi, eterosessuali, i quali, dalla loro posizione di potere, hanno probabilmente limitate possibilità di comprendere la mentalità e il vissuto delle minoranze e degli "oppressi"³⁶. Tom Shakespeare – sociologo con acondroplasia, impegnato per i diritti delle persone disabili e promotore del Modello Sociale della disabilità³⁷ – afferma che le rappresentazioni culturali ispirano certamente la vita reale, ma ipotizza che «perfino la migliore recensione di libro o film non possa avere la stessa potenza del sentire le voci dei disabili stessi o di leggere prove empiriche sullo svantaggio che provano»³⁸.

Tale visione trae origine dai principi cardine portati avanti sin dagli anni Settanta dalla Union of the Physically Impaired Against Segregation (UPIAS) – tra le prime organizzazioni per i diritti dei disabili nata nel Regno Unito³⁹ – tra i quali emerge l'importante motto «Nothing about us without us», ovvero «Niente su di noi senza di noi»⁴⁰. L'idea che si diffonde e che viene portata avanti dagli attivisti è che nessuna scelta deve essere più decisa da una rappresentanza senza la piena e diretta partecipazione dei membri del gruppo o dei gruppi interessati da tali politiche: le persone con disabilità, in quanto minoranza sociale storicamente muta⁴¹, senza voce, chiedono con forza di essere ascoltate nei loro bisogni e vissuti e di poter essere protagonisti di ciò che li riguarda.

Quanto espresso sin qui è valido anche in relazione alle rappresentazioni sociali che di disabilità vengono restituite, poiché queste, originate da importanti processi interpretativi, hanno un potente impatto sull'immaginario collettivo e, quindi, anche sulla strutturazione dell'identità: «la disabilità è una storia che ha bisogno di storie, che possano essere ascoltate e raccontate, che possano essere proposte e socializzate, la disabilità ha bisogno di farsi specchio per raccontarsi e di specchiarsi per conoscersi. La letteratura ci permette di conoscere non in maniera intellettuale ma esperienziale e metaforica la disabilità»⁴².

Negli ultimi anni trovano spazio nell'editoria per l'infanzia libri scritti da persone con disabilità che narrano il loro punto di vista. Questa presa di parola, sebbene ancora marginale,

³⁶ Cfr. M. Nikolajeva, *The rhetoric of character in children's literature*, cit., p. 192.

³⁷ Per un approfondimento in merito, si rimanda a T. Shakespeare, *The Social Model of Disability*, in L.J. Davis, *The Disability Studies Reader*, New York, Routledge, 2010, pp. 266-273.

³⁸ T. Shakespeare, *Disabilità e società. Diritti, falsi miti, percezioni sociali*, Trento, Erickson, 2017, p. 80.

³⁹ Per un approfondimento storico, si veda C. Barnes, *Capire il "Modello Sociale della disabilità"*, «Intersticios. Revista Sociologica de Pensamiento Crítico», 2(1), 2008, pp. 87-97.

⁴⁰ UPIAS, *Fundamental principles of disability*, London, UPIAS, 1976. In merito, si vedano anche: J.I. Charlton, *Nothing about Us without Us. Disability, Oppression and Empowerment*, Berkely, University of California Press, 2000; E. Valtellina, "Nothing about us without us". *Dall'attivismo all'accademia e ritorno: i "disability studies" inglesi*, «Studi Culturali», 1, 2006, pp. 159-180.

⁴¹ Cfr. F. Bacchetti, *Handicap: un silenzio storico e sociale*. In F. Cambi, S. Ulivieri (a cura di), *I silenzi dell'educazione. Studi storico-pedagogici in onore di Tina Tomasi*, Firenze, La Nuova Italia, 1994, pp. 241-248 e A. Canevaro, *Handicap, le storie e la storia*, in A. Canevaro, A. Goussot (a cura di), *La difficile storia degli handicappati*, Roma, Carocci, 2000, pp. 11-26.

⁴² M. Filomia, *Abitare la soglia. Sguardi inclusivi nella letteratura per l'infanzia*, Lecce, PensaMultimedia, 2023, p. 36.

testimonia un loro intervento diretto sulla costruzione delle narrazioni e degli immaginari attorno alla disabilità, che attualmente passa per lo più per una decostruzione delle narrazioni dominanti, ma che può rappresentare l'inizio di una nuova era. È noto, infatti, che chi è depositario della parola, chi ne ha la padronanza, chi ha la possibilità di descrivere il mondo possiede un potere trasformativo⁴³.

Tra gli autori con disabilità ad aver raccolto tale sfida e raccontato la propria esperienza, alcuni riescono a parlare efficacemente ai più giovani, creando opere di valore che consentono un'immersione estetica nelle vicende. Particolarmente interessante in tal senso è il *graphic novel* autobiografico di Cece Bell dal titolo *Supersorda!*⁴⁴. L'autrice statunitense, divenuta sorda da giovane in seguito a una meningite, racconta in un ironico fumetto il suo avvicinamento all'adolescenza – e a tutto quello che ciò comporta – con un grande apparecchio acustico ad accompagnarla. Nell'opera le difficoltà non mancano, ma l'autrice ne fornisce una lettura originale e graffiante, poco usuale nelle narrazioni che parlano di disabilità e inclusione, fornendo un libro godibile e appassionante per i giovani, evitando di cadere nella “trappola” del libro *a tema*⁴⁵.

Anche la scrittrice e illustratrice Monica Taini, sorda dall'età di due anni, racconta cosa significa diventare grandi immersi in un mondo di silenzio nel poetico e ironico albo illustrato *La bambina che andava a pile*⁴⁶. Come scrive Elena Corniglia in una recensione, l'opera è «un'apprezzabile e comprensibile immunità all'invasivo timore di esprimersi in modo scorretto o insensibile»⁴⁷. Il timore a cui la studiosa si riferisce è molto presente nell'approcciare alla disabilità e l'uso di narrazioni in cui sono le persone con disabilità stesse a prendere la parola può facilitare l'avvicinamento all'altro e il superamento di una prospettiva compassionevole e pietistica.

Scrittori e scrittrici con disabilità non devono, però, necessariamente attenersi a narrazioni autobiografiche realistiche, come ci mostra Elle McNicoll con il romanzo *Una specie di scintilla*⁴⁸, divenuto un vero e proprio caso mediatico⁴⁹. L'autrice, autistica, nella sua opera prima racconta di una giovane, anch'essa autistica, e delle sue difficoltà sociali quotidiane, ma soprattutto della sua battaglia condotta per riscattare la memoria di un gruppo di donne condannate a morte nel suo paese molti anni prima perché ritenute delle streghe. La protagonista diviene, così, il mezzo per una critica *tout court* a una società che rifugge ed esclude ciò che considera “diverso”. Andrea Canevaro sottolinea l'importanza per i bambini con disabilità di sentirsi rappresentati nelle storie – in molteplici modi e al di là di visioni omologanti della diversità – per permettere anche il diritto di scegliere come rappresentarsi⁵⁰.

⁴³ A.M. Straniero, *The capture of speech through of students with disabilities through drama: analysis on a self-determination and inclusion practice*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», XII, 1, 2024, p. 99 [traduzione mia].

⁴⁴ C. Bell, *Supersorda!*, Milano, Piemme, 2017.

⁴⁵ Sull'argomento, si veda Hamelin, *Contro i libri a tema*, «Hamelin», 30, 2012.

⁴⁶ M. Taini, *La bambina che andava a pile*, Crema, Uovonero, 2018.

⁴⁷ E. Corniglia, *Ritratti in movimento*, «Liber», 119, 2018, pp. 54-57.

⁴⁸ E. McNicoll, *Una specie di scintilla*, Crema, Uovonero, 2021.

⁴⁹ Finalista al Premio Strega Ragazzi nel 2022 per la fascia d'età +11, il romanzo *young adult* ha avuto un ampio successo e da esso è stata tratta anche una serie tv omonima trasmessa su Rai Play.

⁵⁰ A. Canevaro, *Il valore dei libri in rapporto alla disabilità*, cit.

La spinta all'inclusione delle *own voices* sta guadagnando slancio⁵¹ non solo attraverso le opere di autori con disabilità, ma anche di madri, padri, sorelle e fratelli e di persone che hanno vissuto a stretto contatto con tali condizioni e che rappresentano, pertanto, dei «testimoni privilegiati, che prendono la penna in mano per regalarci una prospettiva della disabilità che parte dalla propria esperienza»⁵². Il risultato sono libri dotati di autenticità e portato emotivo, perché «è la conversione della difficoltà privata in situazione pubblica che rende la narrativa ben costruita così efficace e consolante, così pericolosa, così essenziale culturalmente»⁵³.

Fuori dai canoni con cui siamo abituati a veder rappresentata la disabilità, sono, ad esempio, il *graphic novel* *Mallko e papà*⁵⁴ – un libro-diario intimo sul rapporto con il figlio con sindrome di Down⁵⁵ – e il romanzo *Mio fratello rincorre i dinosauri*⁵⁶, divenuto ormai un best seller. In entrambe le opere la vita si insinua tra le pagine offrendo un ritratto della disabilità non tanto come “tematica” da affrontare quanto come esigenza narrativa profonda degli autori.

4. Conclusioni

Se il libro per l'infanzia può configurarsi come un efficace strumento di avvicinamento all'*alterità*, di contatto indiretto con la diversità, di educazione a un'apertura dello sguardo e ad atteggiamenti inclusivi, la scelta delle storie da proporre ai più giovani dovrebbe corrispondere a una profonda presa di coscienza educativa e a un'attenta valutazione del vasto panorama editoriale per l'infanzia. Educatori, insegnanti e genitori non possono prescindere dal considerare criticamente alcune delle questioni legate alla rappresentazione della disabilità, pena il rischio di somministrare esclusivamente narrazioni di facile consumo e, inconsapevolmente, facilitare processi di incorporazione e normalizzazione della diversità.

Come si è voluto evidenziare, l'approccio alla disabilità attraverso prospettive e sguardi narrativi diversi aiuta ad abbandonare ogni forma di pensiero dualista favorendo, invece, l'accostamento dei contrari⁵⁷ e la coesistenza della molteplicità. Le narrazioni autentiche – quelle che permettono di mettere a fuoco delle “intensità libere”⁵⁸ – e problematizzanti della disabilità possono contribuire a una rivoluzione del modo di pensare e concepire la società e a una rivalutazione dei propri atteggiamenti promuovendo una “lettura senza riordinamento”⁵⁹.

⁵¹ Cfr. Iby, *Selection of Outstanding Books for Young People with Disabilities*, Toronto, Toronto Public Library, 2021, p. 8

⁵² M. Filomia, *Abitare la soglia*, cit., p. 40.

⁵³ J.S. Bruner, *La fabbrica delle storie*, cit., p. 40.

⁵⁴ Giusti, *Mallko e papà*, Milano, Rizzoli, 2017.

⁵⁵ Il libro ha vinto il premio Bologna Ragazzi Award for Disability nel 2016 per l'insieme di contenuto, ricerca estetica e capacità di trovare forma espressiva ai sentimenti attraverso linguaggi artistici diversi.

⁵⁶ G. Mazzariol, *Mio fratello rincorre i dinosauri: storia mia e di Giovanni che ha un cromosoma in più*, Torino, Einaudi, 2016.

⁵⁷ C. Gardou, *Diversità, vulnerabilità e handicap*, cit., p. 23.

⁵⁸ G. Celati, *Finzioni occidentali*, Torino, Einaudi, 2001, p. 308.

⁵⁹ Cfr. H. James, *L'arte del romanzo, saggi sulla scrittura e ritratti di autore* (1884), Milano, PGreco edizioni, 2013.

La letteratura per l'infanzia e l'adolescenza contemporanea sta, lentamente, lasciando sempre più ampi spazi d'espressione ai discorsi taciuti, alle esperienze di vita, all'*anomalo*, uscendo da una prospettiva di negazione e omologazione⁶⁰ e favorendo inediti spazi di scambio e reciprocità. Compito dell'adulto è favorire l'incontro tra i giovani e le opere letterarie che attivano una partecipazione intensa e mostrano nuove prospettive, perché queste possano divenire uno strumento potente in direzione conoscitiva e trasformativa.

Riferimenti bibliografici

Letteratura critica

- Ales Bello A., *L'altro, il diverso, l'estraneo: la differenza nell'antropologia fenomenologica, oltre Edmund Husserl*, in Id. (a cura di), *Le figure dell'altro*, Cantalupa, Effatà, 2001, pp. 8-26.
- Bacchetti F., *Handicap: un silenzio storico e sociale*. In F. Cambi, S. Ulivieri (a cura di), *I silenzi dell'educazione. Studi storico-pedagogici in onore di Tina Tomasi*, Firenze, La Nuova Italia, 1994, pp. 241-248.
- Barnes C., *Capire il "Modello Sociale della disabilità"*, «Intersticios. Revista Sociologica de Pensamiento Critico», 2(1), 2008, pp. 87-97.
- Bernardi M., *Letteratura per l'infanzia e alterità*, Milano, FrancoAngeli, 2016.
- Bernardi M., *La libertà del romanzo: letteratura per l'infanzia e inquietudine del raccontare*, in S. Barsotti, L. Cantatore (a cura di), *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, Roma, Carocci, 2019, pp. 305-324.
- Beseghi E., *L'avventura dei lettori*, in F. Bacchetti (a cura di), *Percorsi della letteratura per l'infanzia*, Bologna, Clueb, 2013, pp. 63-73.
- Bocci F., *Handicap e letteratura: una prospettiva per l'osservazione*, «A.I.A.S.», 1, 1999, pp. 47-48.
- Bocci F., *Rappresentazioni filmiche dell'autismo. Un'analisi pedagogico-speciale*, in A.M. Favorini, F. Bocci, *Autismo, scuola, famiglia. Narrazioni, riflessioni e interventi educativo-speciali*, Milano, FrancoAngeli, 2008, pp. 121-186.
- Bourdieu P., *Il dominio maschile*, Milano, Feltrinelli, 2014.
- Bruner J.S., *La fabbrica delle storie: diritto, letteratura, vita*, Roma-Bari, Laterza, 2002.
- Brutti C., *Prefazione*, in I. Bossi Fedrigotti, G. Cattaneo, G. Cau, G. De Cataldo, E. De Concini, E. Flaiano, C. Gallo Barbisio, G. Pontiggia, C. Sereni, *Mi riguarda*, Roma, Edizioni e/o, 1994.
- Cambi F., *Letteratura per l'infanzia: per una lettura complessa della sua testualità (e della critica)*, in F. Bacchetti (a cura di), *Percorsi della letteratura per l'infanzia. Tra leggere e interpretare*, Bologna, Clueb, 2013, pp. 3-13.
- Campra R., *Territori della finzione: il fantastico in letteratura*, Roma, Carocci, 2000.
- Canevaro A., *Handicap, le storie e la storia*, in A. Canevaro, A. Goussot (a cura di), *La difficile storia degli handicappati*, Roma, Carocci, 2000, pp. 11-26.

⁶⁰ Cfr. M. Bernardi, *La libertà del romanzo: letteratura per l'infanzia e inquietudine del raccontare*, in S. Barsotti, L. Cantatore (a cura di), *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, Roma, Carocci, 2019, p. 305.

- Canevaro A., *Il valore dei libri in rapporto alla disabilità*, in S. Sola, M. Terrusi (a cura di), *La differenza non è una sottrazione. Libri per ragazzi e disabilità*, Roma, Lapis, 2019, pp. 8-19.
- Celati G., *Finzioni occidentali*, Torino, Einaudi, 2001.
- Charlton J.I., *Nothing about Us without Us. Disability, Oppression and Empowerment*, Berkely, University of California Press, 2000.
- Corniglia E., *Ritratti in movimento*, «Liber», 119, 2018, pp. 54-57.
- Fava S., *Percorsi critici sulla letteratura per l'infanzia*, in S. Barsotti, L. Cantatore (a cura di), *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, Roma, Carocci, 2019, pp. 403-420.
- Filomia M., *Abitare la soglia. Sguardi inclusivi nella letteratura per l'infanzia*, Lecce, PensaMultimedia, 2023.
- Gardou C., *Diversità, vulnerabilità e handicap: per una nuova cultura della disabilità*, Trento, Erickson, 2006.
- Giosi M., *L'esperienza educativa e i suoi linguaggi. Dialogo, Narrazione, Humanitas*, Anicia, Roma, 2019.
- Giusti M., *Il desiderio di esistere. Pedagogia della narrazione e disabilità*, Firenze, La Nuova Italia, 1999.
- Hamelin, *Contro i libri a tema*, «Hamelin», 30, 2012.
- Iannotta D., *Intensità e alterità nell'esperienza del sé: Paul Ricoeur*, in A. Del Bello, *Le figure dell'altro*, Cantalupa, Effatà, 2001, pp. 68-108.
- Ibby, *Selection of Outstanding Books for Young People with Disabilities*, Toronto, Toronto Public Library, 2021.
- James H., *L'arte del romanzo, saggi sulla scrittura e ritratti di autore (1884)*, Milano, PGreco edizioni, 2013.
- Lepri C., Baldini M., *Inclusione e letteratura. Percorsi formativi attraverso l'albo illustrato*, in F. Bocci, L. Cantatore, C. Lepri, A. Quagliata (a cura di), *Le epistemologie nascoste. La costruzione del soggetto vulnerabile nell'immaginario educativo italiano. Un approccio grounded*, Roma, Roma TrE-Press, 2022, pp. 35-52.
- Lollo R., *Sulla letteratura per l'infanzia*, Brescia, La Scuola, 2003.
- Malfatti M., *L'immagine della persona disabile nella letteratura*, in F. Bocci (a cura di), *Altri sguardi: modi diversi di narrare le diversità*, Lecce, PensaMultimedia, 2013.
- Nikolajeva M., *The rhetoric of character in children's literature*, Lanham, Scarecrow Press, 2003.
- Nussbaum M., *Coltivare l'umanità*, Roma, Carocci, 1999.
- Pacelli S., *Disabilità e letteratura per l'infanzia, tra funzione pedagogica e istanze di controllo*, in C. Angelini, C. La Rocca (a cura di), *La serie del Dottorato TRES*, Roma, Roma TrE-Press, 2022, pp. 139-148.
- Ricoeur P., *Sé come un altro*, Milano, Jaka book, 1993.
- Rotondo F., *Dove vanno le anatre d'inverno. 1987-1997: dieci anni da considerare attentamente*, in G. Vigni, F. Rotondo, L. Cangemi, F. Panzeri, G. Peresson, C. De Luca, M. Sacchi, *Letteratura per ragazzi in Italia. Rapporto annuale 1997*, Casale Monferato, Piemme, 1997.
- Schianchi M., *Il debito simbolico: una storia sociale della disabilità in Italia tra Otto e Novecento*, Roma, Carocci, 2019.

- Schwartz B., *Modernizzare senza escludere: un progetto di formazione contro l'emarginazione sociale e professionale*, Roma, Anicia, 1995.
- Sendak M., *Caldecott & Co. Note su libri e immagini* (1988), Bergamo, Junior-Bambini, 2021.
- Shakespeare T., *The Social Model of Disability*, in L.J. Davis, *The Disability Studies Reader*, New York, Routledge, 2010, pp. 266-273.
- Shakespeare T., *Disabilità e società. Diritti, falsi miti, percezioni sociali*, Trento, Erickson, 2017.
- Straniero A.M., *The capture of speech through of students with disabilities through drama: analysis on a self-determination and inclusion practice*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», XII, 1, 2024, pp. 98-106.
- UPIAS, *Fundamental principles of disability*, London, UPIAS, 1976.
- Valtellina E., "Nothing about us without us". Dall'attivismo all'accademia e ritorno: i "disability studies" inglesi, «Studi Culturali», 1, 2006, pp. 159-180.
- Vezzali L., Capozza D., Giovannini D., Stathi S., *Improving explicit and implicit intergroup attitudes using imagined contact: an experimental intervention with elementary school children*, «Group Processes and Intergroup Relations», 2012, 15, pp. 203-212.

Opere letterarie

- Bell C., *Supersorda!*, Milano, Piemme, 2017.
- Giusti, *Mallko e papà*, Milano, Rizzoli, 2017.
- Mazzariol G., *Mio fratello rincorre i dinosauri: storia mia e di Giovanni che ha un cromosoma in più*, Torino, Einaudi, 2016.
- McNicoll E., *Una specie di scintilla*, Crema, Uovonero, 2021.
- Petrosino A., *Ci ha cambiati la scuola*, Torino, Sonda, 1993.
- Taini M., *La bambina che andava a pile*, Crema, Uovonero, 2018.

Caring for Intersubjective Relationships. A Phenomenological-Existential Approach in Heterogeneous School Contexts

IRENE PAPA

Assegnista di Ricerca – Università di Torino

Corresponding author: irene.papa@unito.it

Abstract. The contribution proposes some reflections on the design of an educational experience aimed at upper secondary schools and concerned with the care of intersubjective relationships. Starting with some observations on the current condition of youth, and illustrating the theoretical foundations that shaped the classroom practice, the essay offers a description of the activity, focusing in particular on the ethical-political value of the experience.

Keywords. Intersubjectivity - Care - Youth Inclusion - Self-formation.

1. An «ill presence»?

In 1955, the Italian pedagogue Francesco De Bartolomeis directly correlated the democratic physiognomy of a country with the conditions in which youth find themselves, stating that «we can test the democratic level of a society from different points of view; one of the most important is certainly that concerning the role played by adolescence»¹. Whether the adolescent concretely participates in the cultural and social life of the community or feels that he or she is a mere spectator called upon to passively attend/adapt to it, sometimes to the point of voluntarily renouncing this participation, is an issue concerning the politics of the educational relationship. As it is well known, the latter, far from being confined to a ‘transitory’ phase of life, is reflected in the life of society as a whole and in its capacity to transform and regenerate itself to cope with new problems. From this point of view, as Bertolini stated, «education is bound to affect the way politics is understood and then realised»² and, following De Bartolomeis, the youth condition expressed there is already a first significant clue in this sense.

Since the design of an educational pathway that can turn out to be meaningful requires, first of all, a shrewd interpretation of the cultural environment that shapes the perceptions and experiences of the protagonists of education, the interdisciplinary project *Plurilingualism and Youth Education. Marginality, sustainability, inclusion* started from some considerations on the forms of marginality that can inhabit the world of youth today, in order to elaborate possible experiences of redemption and social inclu-

¹ F. De Bartolomeis, *La psicologia dell'adolescente e l'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 19704, p. 97 (my trans.).

² P. Bertolini, *Educazione e politica*, Milano, Cortina, 2003, p. 35 (my trans.).

sion. From this point of view, as Erbetta stated, attending the «places of crisis» is a necessary move to rediscover the sense of «historical responsibility» implicit in the act of forming and being formed³. The data concerning the condition of young people today paint a rather gloomy picture that seems dominated by experiences of powerlessness, renunciation and resignation. As Giachery has noted, we are witnessing today a general increase in adolescent deviant behaviour, and disciplines such as neuropsychiatry, psychology and pedagogy are focusing mainly on two areas of investigation: changes in the psychic spectrum (resulting from the increased abuse of alcohol, soft drugs and sedative medications) and character development (increase in harmful behaviour towards oneself or others) on the horizon of a loss of the authority of the law⁴. This scenario also includes the crisis of relations between generations and, in particular, the crisis of the role model of the adults, which has started, according to Postman, with the spectacularization of life and the advent of the «childified adult» and the «adultified child»⁵, and is culminating today, according to Stiegler, in the «attention-destroying processes» by the new technologies of the culture industry⁶. In addition to this, it must be considered that, for decades now, in the neo-liberal world, we have been witnessing a process of general loss of meaning of human relationships, which is also reflected in the way education itself is understood. In this regard, as Madrussan stated,

«in the excitement of reality opportunistically represented chaotic, where educational practices are required as emergency, prompt, efficient and economical performances, we lose sight of that very possibility of the quest for sense, together with the idea of problematic and reflexive education. More seriously: meaning coincides sic et simpliciter with the bare performance of action»⁷.

Consequently, the school system as a whole is affected by this impoverishment: starting with educational relations, where the teacher is mainly required to support and optimise learning processes that are functional to the needs of the globalised labour market. Yet, as Mariani observed, the teacher-student educational relationship goes far beyond the process of acquiring skills, insofar as «it is a dynamic that arises from the subject's interactions with the environment and the other subjects, from the relationship with reality and more globally with the world»⁸.

What cultural conditions, then, circumscribe the work of the teacher? Scholars such as Bauman and Gallino have pointed out how the exasperated individualism geared towards economic competition has weakened the bonds of social solidarity, while emotional and affective life risks becoming irrelevant in the domain of the efficient productivity⁹. As Papi commented, this situation has consolidated «an individualism

³ A. Erbetta, *Luoghi di crisi. Sulla pedagogia come critica della pedagogia*, Torino, Il Segnalibro, 1994.

⁴ *Ibidem*, p. 23.

⁵ N. Postman, *The Disappearance of Childhood* (1982), New York, Vintage Book, 1994².

⁶ B. Stiegler, *Taking care of Youth and the Generations*, 2008, En. Trans., Stanford, Stanford University Press, 2010.

⁷ E. Madrussan, *Educational Disquiet among Drifts, Shipwrecks, Horizons*, in "Paideutika. Quaderni di formazione e cultura", 23, 2016, p. 36.

⁸ A. Mariani, *Introduzione. La relazione educativa tra scienze umane e società democratica avanzata*, in Mariani A. (Ed.), *La relazione educativa. Prospettive contemporanee*, Roma, Carocci, 2021, p. 25 (my trans).

⁹ L. Gallino, *Globalizzazione e disuguaglianze*, Roma-Bari, Laterza, 2000; Z. Bauman, *Modernità e*

that appears to be the only possible mode of our being-in-the-world»¹⁰. In this scenario, with regard to the world of young people, there is a growing tendency to react by thinking of one's self in terms of narcissistic self-assertion at the expense of the others (with the flattening on the instantaneousness of the present, or the lack of awareness of the consequences of one's actions) or a tendency to escape and isolation, to desperate withdrawal into oneself¹¹. As Giachery has commented, «it seems that the supposed adolescent dynamism has remained screwed around the repetitiveness of acting without a precise purpose», leading, on the one hand, to an «appropriative bulimia of objects and, above all, images» and, on the other, to the «renunciation of any form of real need or desire»¹². From a phenomenological-existential perspective, it would therefore be a true crisis of existential projectuality, that seems to arise from a sense of impotence and distrust in which the subject perceives himself as incapable of going beyond the given situation and, therefore, of forming himself and imagining a fruitful future. Probably, with reference to the world of youth, it is possible to evoke what Ernesto De Martino called the «crisis of presence», which in the loss of being-there-in-the-world and in the impossibility of transcending the given situation sees its most radical risk: that of an existence torn from its historicity¹³. Today, the Italian anthropologist's reflections on the concept of «presence» can offer valuable insights into the interpretation of complexity of nowadays crises¹⁴, especially in relation to younger people and the need of care for intersubjective relationships.

In fact, according to De Martino, in the history of human civilisation, «presence» is something that is strenuously conquered again and again, especially in the face of the radical threat of a catastrophe that threatens to nullify existence, a catastrophe where it is not just the self but the entire world that ends. Caught in a dramatic struggle between illness and healing, «presence» draws its lifeblood from the «ethos of transcendence of life», which is only possible through «the intersubjective valorization of life»¹⁵. As Altamura commented, in *The End of the World*, human presence becomes explicitly inseparable from the sphere of intersubjective values¹⁶. «Projectable intersubjectivity» is thus central: it is constitutive of human civilisation by virtue of its transcending the condition of nature into forms of cultural objectivity, and it is also the engine of history, in that it is fundamental to the elaboration of cultural solutions capable of facing the «end» and overcoming the risk. In this framework, «human existence lies precisely in the

globalizzazione, Roma, Edizioni dell'asino, 2009.

¹⁰ F. Papi, *L'educazione imperfetta. Considerazioni filosofiche sul presente pedagogico* (Ed. by E. Madrussan), Como-Pavia, Ibis, 2016, p. 48 (my trans.).

¹¹ On this subject, see M. A. Galanti, *Attraversare il disadattamento, la devianza, la marginalità* and M. G. Riva, *Nell'inquietudine dell'adolescenza. Una riflessione sulla condizione problematica dell'adolescenza e sulla relazione educativa*, in Mariani A. (Ed.), *La relazione educativa. Prospettive contemporanee*, Roma, Carocci, 2001.

¹² G. Giachery, *Adolescenze interrotte*, cit. p. 22.

¹³ E. De Martino, *The End of the World. Cultural Apocalypse and Transcendence*, 1977, En. Trans., Chicago and London, Chicago University Press, 2023, *passim*.

¹⁴ For a Lacanian interpretation of the apocalyptic crisis, see M. Pesare, *Soggettivazione e apocalissi culturali. Filosofia dell'educazione di orientamento laciano nel tempo della crisi*, Pisa, ETS, 2023.

¹⁵ *Ibidem*, *passim*.

¹⁶ R. Altamura, *Introduzione. La difficile coerenza*, in De Martino E., *Scritti minori su religione, marxismo e psicoanalisi* (Ed. by Id. and P. Ferretti), Roma, Nuove Edizioni Romane, pp. 29-31.

movement toward intersubjective and communicable values»¹⁷, while human cultures are «evidence of this struggle against the temptation of nothingness»¹⁸. The quality of participation in the intersubjective life defines the being of presence in its vital momentum or in the decline of illness. In this regard, as the Italian anthropologist stated, «the distinction between health and illness, the struggle of health against illness, events of falling ill and recovering [...] concerns humankind in general: indeed it is inherent in human culture as such and affects all of its historical creations»¹⁹. When does presence become ill? When it experiences a radical risk:

It is the risk of not-being-in-the-world, not passing with the situation instead of transcending in value, repeating it instead of deciding it, not regaining the past, remaining exposed to its incoherent return in the cipher of closed symptoms, returning to the beginning, losing a prospect for the future by retreating aghast before the possible, refusing to become a field of the projectable and acting like a projecting power. It is the risk of remaining without leeway in the face of nature to be humanly controlled and of progressively isolating oneself from society, history and culture, reversing the movement from the private to the public to an indefinite privatization that cuts all ties with life in society²⁰.

Reread in the light of our current global context, De Martino's words resonate with particular significance. As Papi observed in the wake of recent social transformations, we are probably facing an «ethical catastrophe» that affects the universality of values «which necessarily founds everyone's rights on an idea of equality»²¹. Could this be a situation that leads to the «loss in an isolation that becomes increasingly total and incommunicable»²²? In this framework, promoting the care for intersubjective relations could correspond, today, to a precise formative commitment: to heal or prevent the disintegrated and increasingly widespread forms of an «ill presence that loses both itself and the world» in order to foster a «healthy presence that opens itself up to the works and days of human culture»²³.

As Cambi has stated, today's cultural consciousness has the fundamental task of elaborating a thought and a praxis that rethink «the *anthropos* that we are in the light of yesterday's and today's thought and that we must and want to be», i.e. «an active and critical self-conscious planetary *anthropos*, alive and present in everyone's consciousness»²⁴. Placing intersubjective life at the centre, promoting its constitutive value, can be a small step towards the formation of the global citizen, increasingly called upon to experience encounters with different cultures whose outcome is far from certain. It is sufficient to think of the spread of dehumanising narratives of the «foreigner» or the «formative fatigue» of adolescents, children of immigrants with sometimes non-Italian-speaking families, enga-

¹⁷ E. De Martino, *The End of the World*, cit., p. 317.

¹⁸ *Ibidem*, p. 320.

¹⁹ *Ibidem*, pp. 88-89.

²⁰ *Ibidem*, p. 316.

²¹ F. Papi, *L'educazione imperfetta*, cit. p. 46 (my trans.).

²² E. De Martino, *The End of the World*, cit. p. 91.

²³ E. De Martino, *Crisis of Presence and Religious Reintegration*, En. Trans. in "HAU. Journal of Ethnographic Theory", 2(2), 2012, p. 439.

²⁴ F. Cambi, *Riflettendo sui silenzi della pedagogia, oggi*, in "Paideutika. Quaderni di formazione e cultura", 37, 2023, p. 35.

ged in structuring their selves amidst profoundly different, if not conflicting, socio-cultural and linguistic contexts, ending up not recognising themselves in either of the reference cultures, which are perceived as an obstacle to self-development²⁵. In the light of this scenario, as Tarozzi emphasised, thinking of cultural difference as a resource rather than a gap to be filled requires overcoming the assimilationist educational approach, in order to attempt that of «cultural mediation», oriented towards «negotiation between points of view, assumptions, values, beliefs, symbolic apparatuses and culturally defined languages»²⁶. Once again, then, it is a question of rethinking the weft of relationships that constitutes the lived experience of subjects and that constantly constructs our belongings. Fostering this kind of sensitivity in contemporary society requires the educator to embrace a complex perspective within which to conceive “difference”, no longer ascribable to the only factor of migration background but to «a plurality of communities of reference in the territories, as well as a heterogeneity of ‘cultures’», understood as «networks of meanings with which to orient oneself in everyday life»²⁷. In heterogeneous contexts, life stories intertwine, cultures intersect, giving rise to crossbreeding and hybridisation. It is perhaps from these knots and common experiences that it is possible to cultivate and nurture the «presence», taking into account that

Language, intersubjective communication, the expression and publicizing of the private; continuous listening and interiorization of the public, valorizing choice that always transcends situations: all this does not add to presence but grounds and supports and develops it [...] ²⁸.

Today, De Martino’s observations resonate profoundly with the present day: not only could the state of profound psychic suffering of a large proportion of adolescents be considered the sign of an «ill presence», but more generally, in heterogeneous contexts, as Zoletto has observed

what, with De Martino, we could call a ‘crisis’ in the functioning of cultures as forms of ‘community design’ would seem to constitute today [...] an element that would seem to be ‘shared’ by migrants, post-migrants and natives²⁹.

Therefore, even from the perspective of a democracy conceived as something to be conquered again and again, caring for intersubjective relations takes on precise political connotations, if by politics we mean, with Mortari, «pronouncing those words and undertaking those actions that establish relations and thus build new realities»³⁰, towards an authentically participatory citizenship.

²⁵ In this topic, see M. Fiorucci, *Giovani in transizione. I nuovi italiani tra doppia appartenenza e doppia assenza*, in Madrussan E. (Ed.), *Crisi della cultura e coscienza pedagogica. Per Antonio Erbetta*, Como-Pavia, Ibis, 2019, pp. 75-85 and P. Dusi, *Appartenenza, appartenenze*, in Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera A. (Eds.), *Gli alfabeti dell’interculturalità*, Pisa, ETS, pp. 55-76.

²⁶ M. Tarozzi, *Dall’interculturalità alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*, Milano, Franco Angeli, 2015, p. 35.

²⁷ D. Zoletto (Ed.), *Migrazioni, complessità, territori. Prospettive per l’azione educativa*, Roma, Carocci, p. 55 (my trans.).

²⁸ E. De Martino, *The End of the World*, cit. p. 318.

²⁹ D. Zoletto, *Costruire insieme culture nei contesti eterogenei. Ipotesi di ricerca pedagogica a partire da Ernesto De Martino*, in “Civitas Educationis. Education, Politics and Culture”, 2, 2015, p. 109 (my trans.).

³⁰ L. Mortari, *Agire con le parole*, in Id. (Ed.), *Educare alla cittadinanza partecipata*, Milano, Mondadori, 2008, p. 45 (my trans.).

2. Projecting and conducting practices of educative care at school

Taking care of intersubjective relations today could be a starting point for a cultural response to the radical risk of a being dispossessed of the historicity of happening. The task of education, then, would be to address an ethical appeal to man, in the direction of what Bertolini called a «return to subjectivity», where «regaining one's own subjectivity means (re)becoming aware of one's own responsible involvement in the very constitution of personal and social history»³¹. The ways in which this history is constituted lead to the heart of the caring practices that underpin associated life and set its direction. In fact, as Cambi has stated, both self-care and care for the other – two inseparable aspects – imply a knowledge – or rather, a wisdom – that always returns to the cultivation of the potential of *anthropos*, understood in a singular and universal sense³². Promoting practices of caring for intersubjective relations in schools characterised by heterogeneous contexts would mean, today, educating in the direction of what Mariani has called a «renewed humanism», a humanism that is

capable of implying and stimulating - between communication and formation - a reciprocal and constant listening, which develop into dialogue when it becomes dialectical exchange, bridge between civilisations, authentic interaction with the 'other than oneself', comparison within shared communicative rules: guiding values for a democratically oriented formation of subjects/groups/cultures³³.

Thus, at the core of the practice of educative care is the way in which subjects participate in relationships and associated life. From this perspective, it would not be so much a matter of “explaining” the relationship, but of seeking it again and again in order to renew our awareness of it. Therein lies what is at stake in caring for relationships and, in this regard, as Conte has stated

Relationships are certainly not taught directly; however, it is possible to learn to recognise them when they are in place, to recognise the factors that prevent them from occurring, to evaluate the presence or absence of human fundamentals that condition their occurrence³⁴.

On the basis of these reflections, the construction of the educational path of the project *Plurilingualism and Youth Education. Marginality, sustainability, inclusion* adopted a phenomenological-existential approach that, first of all, involved a meditation on adolescence itself, too often the object of easy indignations, prey to stereotypes and/or sensationalist media representations³⁵. Underlying the project is the idea of adolescen-

³¹ P. Bertolini, *Pedagogia fenomenologica. Genesi, sviluppo, orizzonti*, Firenze, La Nuova Italia, p. 94 (my trans.).

³² F. Cambi, *La cura di sé come processo formativo. Tra adultità e scuola*, Roma-Bari, Laterza, 2010.

³³ A. Mariani, *Nell'intercultura*, in Anichini A., Boffo V., Cambi F., Mariani A., Toschi L., *Comunicazione formativa. Percorsi riflessivi e ambiti di ricerca*, Santarcangelo di Romagna, Maggioli, 2021, p. 137 (my trans.).

³⁴ M. Conte, *Ad altra cura. Condizioni e destinazioni dell'educare*, Pensamultimedia, Lecce, 2006, p. 19 (my trans.).

³⁵ With reference to the topic of social and media representations of youth, allow me to refer to my study I. Papa, *Bad boys e allievi contesi. Realtà educative e rappresentazione cinematografica nel ventennio postbellico, in Gran Bretagna e in Italia*, Como-Pavia, Ibis, 2022.

ce as «the time of possibility»³⁶, the time of a serious search for meaning in the world, together with others, permeated with ethical sensitivity³⁷. Adolescence is often mistakenly perceived as the age of carefreeness par excellence, but its search for meaning is sometimes painful one: the discovery of the possible and the impossible can also be the discovery of irremediable contradictions to be reckoned with in the exercise of one's responsibility³⁸. Moreover, as Madrussan has emphasised, adolescence is often conceived of starting from what it is one wants to become, but this would mean betraying the time of adolescence in its here and now, betraying the question of meaning. The aim of the project is, instead, to offer spaces to try to *stay* in this search, in an act of political recognition of adolescence that is, first and foremost, to recognise and give space to the existential projectuality of adolescents. The purpose is to encourage the reflection around a theme perceived as essential by the adolescents themselves: the relationships that are most important, those that inevitably contribute to shaping the self. The proposal is to encourage a space in which to meditate together on the subjective presence in the relationship and consequently reflect on its own form, try to find words to express it. This meant inviting teenagers to take time to reflect on what is generally taken for granted and to take it as an issue, making it the subject of critical discussion. The activity has been carried out trying to keep the constitutive horizon of the reciprocity of the I-other and I-world relationship firmly in place³⁹, in such a way as to induce the students to think of their own selves as already-always relational beings and to nurture the awareness of the reciprocity that inhabits the interpersonal relationships by asking the question of *how*, in which ways we experience this reciprocity.

To that end, students were asked to think of a specific person with whom they felt they had an important, meaningful relationship: a friend, a relative, a parental figure, a teacher; it was not important that they reveal their identity, but that the person in question was kept in mind by the students.

Subsequently, the researcher asked the students to think of a characteristic of their personality (such as an inclination or an emotional condition) that is most influential in that relationship and to express it with a word by accessing a word-cloud completely anonymously. Trivial in appearance, the question encourages an initial phase of self-reflection: it is neither simple nor immediate to assess what one actually “brings” to an important relationship. That is why the students were given a few minutes to think, sometimes at their explicit request. Once the words became publicly visible, a classroom conversation was initiated, keeping the anchorage to the lived experience firmly in place. «What do you notice?» the presenter asked. Recurring words, similar or opposite words, words of joy and love or rage and bitterness: this is how a deconstructive practice was initiated from the students' first observations.

³⁶ P. Barone, *Pedagogia dell'adolescenza*, Guerini, Milano, 2009.

³⁷ E. Madrussan, *Educazione e inquietudine. La manœuvre formativa*, Como-Pavia, Ibis, 2017, pp. 131-152.

³⁸ A. Erbetta, *Il tempo della giovinezza. Situazione pedagogica e autenticità esistenziale*, Firenze, La Nuova Italia, 2001.

³⁹ P. Bertolini, *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, 1988, Milano, Guerini, 2021.

3. Formative deconstruction and the “commonplace” underpinning care

Deconstructing means letting “emerge” what, in common everyday experience, risks remaining – or in fact remains – in formless anonymity, in the indistinct and unthought-of. After all, among the spoken words there is always an operating unsaid. Whether through inertia of habit or well-disciplined thinking, in our experience much is taken-for-granted and stays in the background as an unquestioned assumption. To allow this background to become a “figure” subject to possible discussion is to encourage its emergence and, at the same time, a possible conscious mastery. Redefined and practised also in pedagogy and education from different perspectives⁴⁰, the deconstruction promoted in the classroom concerned «the objects of language and their experience», according to the idea of formative deconstruction elaborated by Erbetta⁴¹. The work is placed precisely at this point: between lived experience and the words to “say” it, a possible space for the re-appropriation of the subjective and intersubjective form. Deconstruction, in this way, becomes “formative” and takes place in the sphere of classroom *communication* and, more precisely, in the form of *conversation*, a true ‘place’ of ‘frequentation’ of the relationship, in which one can educate to care for oneself and for others. In the first place, in fact, as Ronchi pointed out, *conversatio* derives from *converto* (*vertere cum*) and, before the 16th century, meant

the word conversation simply meant being together, frequenting a common place. Conversation originally has an ethical valence, if one restores to the word *ethos* its sense of dwelling, of habitual sphere of human existence. To converse is to inhabit a common place⁴².

Precisely because it is the original place of intersubjective convergence, it is also the space for confirmation and superficial – perhaps unreflective – reproduction of stereotypes and prejudices. In this framework, as Jedlowski has highlighted, «conversation is the main instrument of the continuous reconstruction of common sense, that is, of the preservation of a certain way of interpreting reality that is taken for granted»⁴³. The space par excellence of the inauthentic Heideggerian chatter, deconstruction starts from this commonplace in order to reshape it in the direction of appropriation, knowing that «conversation does not only serve to reproduce certain taken-for-granted assumptions. Sometimes it serves to make them explicit and redefine them»⁴⁴. It is, therefore, at this level that formative action lies. In what way? Not only by inviting the students to express

⁴⁰ On this subject, see F. Cambi, *I silenzi della teoria: il nascosto e l'impensato*, in Id. and Ulivieri S. (Eds.), *I silenzi dell'educazione. Studi storico-pedagogici*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 3-30; A. Mariani, *La decostruzione e il discorso pedagogico. Saggio su Derrida*, Pisa, ETS, 2000; R. Massa, *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*, 1986, Milano, Unicopli, 2004², and A. Erbetta (Ed.), *Decostruire formando. Concetti, pratiche, orizzonti*, Como-Pavia, Ibis, 2010.

⁴¹ A. Erbetta, *Decostruire. Che cosa e perché?*, in Id. (Ed.), *Decostruire formando*, cit. p. 19. For a more wide-ranging analysis of pedagogical deconstructionism, in its Derridean derivation, see at least A. Mariani, *La decostruzione in pedagogia. Una frontiera teorico-educativa della postmodernità*, Roma, Armando, 2008.

⁴² R. Ronchi, *Teoria critica della comunicazione*, Milano, Mondadori, 2003, p. 151 (my trans.).

⁴³ P. Jedlowski, *Il mondo dato per scontato. Conversazioni quotidiane e costruzione sociale della realtà*, in Besoli S. and Caronia L. (Eds.), *Il senso della realtà. L'orizzonte della fenomenologia nello studio del mondo sociale*, Macerata, Quodlibet, 2018, p. 125 (my trans.).

⁴⁴ *Ivi*.

themselves always adhering to the reciprocity implicit in the lived experience, starting from the conceptualisation and description of the self, impossible without otherness, but also by urging them to explore their personal constructions of meaning within social relations. Such is the principle that guides the work of the conductor and the drafting of the cartography⁴⁵. Starting from what emerged in the word-cloud, the conductor solicits reflections, asks questions, tries to encourage the participation of all, who are invited to express themselves on several words, and not only on those they have personally indicated. At this point, the experiences become the object of reflection among peers, while the conductor tries to be as unobtrusive as possible, so as to let the narration of others' experiences emerge spontaneously. In this context, as Madrussan put it, «the conductor has the difficult task of 'taking in' the other's word without altering it, of translating it through a keyword or a short, effective expression and relating it to the others»⁴⁶. The relationships between keywords – expressed by means of arrows and/or other signs aimed at specifying contrasts and/or proximity between words – are shown in the cartography, posters on which reflections are collected as the conversation takes place.

In deconstructive practice, the role of mapping is not simply to bear witness to what has been said in the classroom, but to show everyone how different senses, pertaining to different experiences and/or alternative ways of experiencing and looking at a given phenomenon, can arise from the same word. The cartography, therefore, bears the trace of the conversation, while the latter, in fact, «implies a renegotiation of the thought in light of the narratives of others»⁴⁷. Several opportunities for renegotiation emerged during the discussion. This was the case when the topic of jealousy was discussed. According to some participants, jealousy, identified as the fear of losing someone, would, after all, be «a demonstration that a partner 'cares'». However, the idea that jealousy is a direct manifestation of the affection felt for someone was directly challenged by peers, who pointed out that jealousy, after all, can also be a negative experience stemming from the presumption of possession of the other, and that there are various alternative ways of showing that one 'cares', such as «listening» to a person and, possibly, advising him/her in the best possible way. Other topics of discussion included *respect*, *patience*, *trust*, *insecurity*, *extroversion*, *freedom*, *explosiveness* and, of course, *love*.

4. A possible way towards youth inclusion?

The practice of formative deconstruction feeds on the trans-formative power of communication, if by this latter term we mean, with Ronchi, a true creative act, a «doing something together that was not there before»⁴⁸.

Conversation in action can become a fertile place for the emergence of the unprecedented, the unthought-of and the alternative and/or the multiplicity of meaning, the latter understood as direction. It becomes a real space for re-instituting intersubjectivity

⁴⁵ G. Giachery, *Diario di bordo. Un percorso di decostruzione formativa*, in Erbetta A., *Decostruire formando*, cit. *passim*.

⁴⁶ E. Madrussan, *La procedura decostruttiva. Mappe, segmenti, chiavi di volta*, in Erbetta A. (Ed.), *Decostruire formando*, cit. p. 71 (my trans.).

⁴⁷ Ivi.

⁴⁸ R. Ronchi, *Teoria critica della comunicazione*, cit. *passim*.

again and again. Beginning with self-awareness and awareness of one's own form as the goal of care. In this regard, in fact, as Mortari stated

Care is actualized in actions made of words and gestures; the difficult part is to find the right words and gestures at the opportune moment for that specific person; words and gestures that the other can benefit from⁴⁹.

Reflecting and discussing one's experiences together is a way of consciously transforming our being-there, a way of returning to one's experiences to guide our actions. Moreover, classroom conversation about one's own experiences can also be an experience of collective attention and listening, and can be a way of fostering receptiveness, both in the teacher and in the peer group – a way of allowing space for the other and encouraging sensitive attention to the ways of being-there⁵⁰. For the teacher, it may be an opportunity to listen directly their students, to turn an existential gaze onto them. In this way, the teacher will be able to grasp different sensitivities and vulnerabilities and, subsequently, rethink and reshape her own responsive presence in educational practices. In this regard, as one of the three teachers who collaborated on the project stated, the activity proved to be a meaningful experience in which it was possible to get to know the students better, beyond the “institutional role” of students with which the teachers usually see them. For the students, it is an occasion to compare other points of view - perhaps detecting unexpected commonalities - and to rethink their own ways of being with each other. This is especially significant when very different students agree on some fundamental issues.

In general, the topic of intersubjective relations has been received with attention and keen interest, and it has aroused a high degree of involvement and participation in the conversation. Even the students whom the teacher considered most “conflicting” ones have been happy to express themselves. The more shy ones, reluctant to intervene, have shown a keen interest in listening to what others had to say. The engagement was quite good even though, in the course of the conversation, guided by the researcher, many students openly expressed difficulty in finding the right words to express what they were meaning. Despite these difficulties, they did not give up.

We have seen above how young people seem to be experiencing a serious crisis of projectuality, which can often manifest itself in maladaptive or deviant behaviour. In the current context, giving the word to young people and listening to them is undoubtedly an act of fundamental importance: it means recognising that, even before the crisis of projectuality, and depending on the contexts of life, there may in fact be a desire to project oneself that often does not or cannot find the right conditions to be cultivated and to nurture that «intersubjective valorisation of life» that, according to De Martino, is the basis of a «healthy presence».

⁴⁹ L. Mortari, *The Philosophy of Care*, Wiesbaden, Springer, 2022, p. 77.

⁵⁰ *Ibidem*, *passim*.

References

- Altamura R., *Introduzione. La difficile coerenza*, in De Martino E., *Scritti minori su religione, marxismo e psicoanalisi* (Ed. by Id. and P. Ferretti), Roma, Nuove Edizioni Romane, 1993.
- Barone P., *Pedagogia dell'adolescenza*, Guerini, Milano, 2009.
- Bauman Z., *Modernità e globalizzazione*, Roma, Edizioni dell'asino, 2009.
- Bertolini P., *Lesistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata* (1988), Milano, Guerini, 2021.
- Bertolini P., *Pedagogia fenomenologica. Genesi, sviluppo, orizzonti*, Firenze, La Nuova Italia, 2001.
- Bertolini P., *Educazione e politica*, Milano, Cortina, 2003.
- Cambi F., *I silenzi della teoria: il nascosto e l'impensato*, in Cambi F., and Ulivieri S. (Eds.), *I silenzi dell'educazione. Studi storico-pedagogici*, Firenze, La Nuova Italia, 1994.
- Cambi F., *La cura di sé come processo formativo. Tra adultità e scuola*, Roma-Bari, Laterza, 2010.
- Cambi F., *Riflettendo sui silenzi della pedagogia, oggi*, in "Paideutika. Quaderni di formazione e cultura", 37, 2023.
- Conte M., *Ad altra cura. Condizioni e destinazioni dell'educare*, Lecce, Pensamultimedia, 2006.
- De Bartolomeis F., *La psicologia dell'adolescente e l'educazione*, 1955, Firenze, La Nuova Italia, 19704.
- De Martino E., *Crisis of Presence and Religious Reintegration*, 1956, en. trans., in "HAU. Journal of Ethnographic Theory", 2(2), 2012.
- De Martino E., *The End of the World. Cultural Apocalypse and Transcendence*, 1977, en. trans., Chicago and London, Chicago University Press, 2023.
- Dusi P., *Appartenenza, appartenenze*, in Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera A. (Eds.), *Gli alfabeti dell'intercultura*, Pisa, ETS, 2017.
- Erbetta A., *Luoghi di crisi. Sulla pedagogia come critica della pedagogia*, Torino, Il Segnalibro, 1994.
- Erbetta A., *Il tempo della giovinezza. Situazione pedagogica e autenticità esistenziale*, Firenze, La Nuova Italia, 2001.
- Erbetta A., *Decostruire. Che cosa e perché?*, in Erbetta A., (Ed.), *Decostruire formando. Concetti, pratiche, orizzonti*, Como-Pavia, Ibis, 2010.
- Fiorucci M., *Giovani in transizione. I nuovi italiani tra doppia appartenenza e doppia assenza*, in Madrussan E. (Ed.), *Crisi della cultura e coscienza pedagogica. Per Antonio Erbetta*, Como-Pavia, Ibis, 2019.
- Galanti M. A., *Attraversare il disadattamento, la devianza, la marginalità* in Mariani A. (Ed.), *La relazione educativa. Prospettive contemporanee*, Roma, Carocci, 2021.
- Gallino L., *Globalizzazione e disuguaglianze*, Roma-Bari, Laterza, 2000.
- Giachery G., *Diario di bordo. Un percorso di decostruzione formativa*, in Erbetta A. (Ed.), *Decostruire formando. Concetti, pratiche, orizzonti*, Como-Pavia, Ibis, 2010.
- Giachery G., *Adolescenze interrotte. Critica pedagogica e patologie dell'età di mezzo*, in Madrussan E. (Ed.), *Adolescenze (in)visibili. Sei letture pedagogiche tra rappresentazione e vissuto*, Como-Pavia, Ibis, 2024.

- Madrussan E., *La procedura decostruttiva. Mappe, segmenti, chiavi di volta*, in Erbetta A. (Ed.), *Decostruire formando. Concetti, pratiche, orizzonti*, Como-Pavia, Ibis, 2010.
- Madrussan E., *Educazione e inquietudine. La manoeuvre formativa*, Como-Pavia, Ibis, 2017
- Madrussan E., *Educational Disquiet among Drifts, Shipwrecks, Horizons*, in “Paideutika. Quaderni di formazione e cultura”, 23, 2016.
- Mariani A., *La decostruzione e il discorso pedagogico. Saggio su Derrida*, Pisa, ETS, 2000.
- Mariani A., *La decostruzione in pedagogia. Una frontiera teorico-educativa della postmodernità*, Roma, Armando, 2008.
- Mariani A., *Introduzione. La relazione educativa tra scienze umane e società democratica avanzata*, in Mariani A. (Ed.), *La relazione educativa. Prospettive contemporanee*, Roma, Carocci, 2021.
- Mariani A., *Nell'intercultura*, in Anichini A., Boffo V., Cambi F., Mariani A., Toschi L., *Comunicazione formativa. Percorsi riflessivi e ambiti di ricerca*, Santarcangelo di Romagna, Maggioli, 2021.
- Massa R., *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*, 1986, Milano, Unicopli, 2004².
- Mortari L., *Agire con le parole*, in Mortari L. (Ed.), *Educare alla cittadinanza partecipata*, Milano, Mondadori, 2008.
- Mortari L., *The Philosophy of Care*, Wiesbaden, Springer, 2022.
- Jedlowski P., *Il mondo dato per scontato. Conversazioni quotidiane e costruzione sociale della realtà*, in Besoli S., Caronia L. (Eds.), *Il senso della realtà. L'orizzonte della fenomenologia nello studio del mondo sociale*, Macerata, Quodlibet, 2018.
- Papa I., *Bad boys e allievi contesi. Realtà educative e rappresentazione cinematografica nel ventennio postbellico*, in *Gran Bretagna e in Italia*, Como-Pavia, Ibis, 2022.
- Papi F., *L'educazione imperfetta. Considerazioni filosofiche sul presente pedagogico* (Ed. by E. Madrussan), Como-Pavia, Ibis, 2016.
- Pesare M., *Soggettivazione e apocalissi culturali. Filosofia dell'educazione di orientamento laciano nel tempo della crisi*, Pisa, ETS, 2023.
- Postman N., *The Disappearance of Childhood*, 1982, New York, Vintage Book, 1994².
- Riva M. G., *Nell'inquietudine dell'adolescenza. Una riflessione sulla condizione problematica dell'adolescenza e sulla relazione educativa*, in Mariani A. (Ed.), *La relazione educativa. Prospettive contemporanee*, Roma, Carocci, 2021.
- Ronchi R., *Teoria critica della comunicazione*, Milano, Mondadori, 2003.
- Stiegler B., *Taking care of Youth and the Generations*, 2008, en. trans., Stanford, Stanford University Press, 2010.
- Tarozzi M., *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*, Milano, Franco Angeli, 2015.
- Zoletto D., *Costruire insieme culture nei contesti eterogenei. Ipotesi di ricerca pedagogica a partire da Ernesto De Martino*, in “Civitas Educationis. Education, Politics and Culture”, 2, 2015.
- Zoletto D., (Ed.), *Migrazioni, complessità, territori. Prospettive per l'azione educativa*, Roma, Carocci, 2022.

I principi del pragmatismo pedagogico di Tsunesaburo Makiguchi

ANDREA SPANO

Assegnista di ricerca – Università di Cagliari

Corresponding author: andrea.spano88@unica.it

Abstract. The pedagogical pragmatism of Makiguchi (1871-1944), a Japanese primary school teacher and first inspirer of the lay Buddhist association Soka Gakkai, was developed as opposition to the Japanese nationalism of the early twentieth century, that was characterized by the suppression of several freedoms (of thought and opinion, of religion and of education). In contrast to the imperial education model, Makiguchi proposed the philosophy of value creation, the foundation of his pedagogy. In this article we will discuss the thoughts of this author, focusing mainly on the Makiguchian declinations of the concepts of happiness, value and truth. These categories are the cornerstones of the educational project through which the master of the Soka movement hoped to inspire bottom-up social development

Keywords. Makiguchi - Creative Education - Value Creation - Pragmatism - Governance

1. Le origini dell'educazione creativa di Makiguchi

La filosofia della creazione di valore di Makiguchi (1871-1944) nasce come contraltare dell'esperienza del nazionalismo giapponese dei primi del Novecento¹, caratterizzato da un forte militarismo, da un progetto di industrializzazione confuso e dalla soppressione di numerose libertà (di pensiero e di opinione, di religione e di educazione)². Tra gli effetti delle politiche nefaste dell'impero sulle condizioni di vita nell'arcipelago nipponico è doveroso segnalare le significative disuguaglianze sociali, di cui la biografia di Makiguchi è testimonianza.

Nato ad Arahama – che significa “spiaggia desolata” – villaggio situato in un'area poverissima del Giappone settentrionale, il Pedagogista si dovette confrontare sin da giovane con le difficoltà dovute alle condizioni di estrema privazione, che lo colpirono sia sul piano personale, in quanto vittima dell'allontanamento dei genitori durante la prima infanzia, sia sociale, perché testimone diretto, prima dello sfruttamento agricolo e, suc-

¹ Cfr. N. Sherman, *Value creating education and the capability approach: A comparative analysis of Soka education's facility to promote well-being and social justice*, “Cogent Education”, 3(1), 2016.

² Cfr. M. Tarozzi, *Introduzione all'edizione italiana*, in Makiguchi T., *L'educazione creativa*, tr. it., Firenze, La Nuova Italia, 2000.

cessivamente, del disinteresse del governo allo sviluppo della sua terra natia³. Emigrato non ancora maggiorenne, studiò sino al diploma e diventò maestro elementare della Scuola Normale di Sapporo, dove iniziò il suo interesse per la ricerca didattica, che lo portò nel 1903 a produrre un testo per l'insegnamento della geografia, *Geografia della vita umana*, nel quale pone in rilievo il tema dello sviluppo delle comunità locali⁴.

Lo sviluppo sociale auspicato al suo tempo da Makiguchi era conseguibile solo intervenendo sull'educazione, che doveva essere necessariamente riprogettata per mezzo del passaggio da un modello di *governing* a quello di *governance*⁵, ovvero realizzando dal basso una scuola comunitaria.

Quindi, il progetto di rifondazione scolastica di Makiguchi partì da un'intensa riflessione sulle modalità attraverso le quali consentire la riappropriazione della scuola da parte degli individui e delle comunità, ovvero i soggetti per lui principalmente interessati all'educazione, nonché sui mezzi e sui fini dell'educazione stessa. Scriveva il pedagogista che *“nel definire il fine dell'educazione occorre prima di tutto comprendere qual è, per la gente, il fine dell'esistenza umana”*. Non vi era qui l'intenzione di allestire una qualche forma di autogoverno; la condizione di estrema povertà educativa diffusa tra la popolazione rurale conosciuta dal pedagogista non avrebbe consentito di realizzare alcuna emancipazione, in tal modo. Però, *“gli obiettivi dell'educazione devono [...] coincidere con i più ampi obiettivi esistenziali di coloro che vengono educati”*⁶.

2. La felicità come fine e modo dell'educazione in Makiguchi

Il fine umano individuato dal pedagogista giapponese è la felicità; non una felicità nel senso edonistico, bensì quella disposizione appagante che deriva dal sentirsi inclusi, partecipi e autori di un processo creativo, artefici della propria forma e della forma del proprio mondo⁷. A fare da contrappeso all'interesse individuale si pone, quindi, l'interesse della collettività. Infatti, *“in primo luogo è necessario stabilire cosa la società si aspetta dal sistema educativo. Ciò significa prendere in considerazione le aspirazioni dei genitori per i propri figli, sia le aspettative che la collettività ripone nelle generazioni future”*⁸. In questo senso, Makiguchi propone uno sviluppo educativo endogeno che ha luogo grazie alla presa in carico dei bisogni educativi da parte della comunità educante, che andrebbe a sostituire quella razionalità astratta dell'accademia locale e i metodi coercitivi del militarismo⁹ ai quali il maestro si opponeva fermamente.

Ad ogni modo, per evitare di cadere in un comunitarismo conformante, il pedagogista chiede alla comunità di essere sensibile al benessere e ai bisogni dei bambini, *“in*

³ Cfr. D.M. Bethel, *La creazione di valore. Vita e pensiero di Tsunesaburo Makiguchi*, Esperia, Milano 2013.

⁴ Cfr. Ibidem.

⁵ Il pedagogista nipponico non parla espressamente di questo passaggio, ma noi lo deduciamo attraverso un confronto con le teorie di Kooiman. (vedi J. Kooiman, *Governing as governance*, in “International Public Management Journal”, 7(3), 2004, pp. 439-442).

⁶ T. Makiguchi, *L'educazione creativa*, cit., p.4.

⁷ J. Goulah, *(Harmonious) community life as the goal of education: A bilingual dialogue between Tsunesaburo Makiguchi and Francis W. Parker*, in “Schools”, 7(1), 2010, pp. 64-85.

⁸ T. Makiguchi, *L'educazione creativa*, cit., p. 5.

⁹ Cfr. J. Goulah, *From abstraction and militarization of language education to society for language education: Lessons from Daisaku Ikeda and Tsunesaburo Makiguchi*, in “Education as Enforcement”, 2010, pp. 189-196.

*modo da non usare i giovani come strumenti per raggiungere i propri fini e viceversa*¹⁰, nonché di sostenere il successo individuale, ovvero cogliere in esso l'opportunità del soggetto di partecipare allo sviluppo sociale¹¹, in quanto *“dove esiste progresso e soddisfazione individuale c'è anche prosperità, ricchezza e salute nell'intera collettività. Quando invece l'individuo è oppresso, la società si indebolisce e si deteriora”*¹².

In contrasto, quindi, agli approcci tipici di un utilitarismo miope, che intendono l'educazione come la mera preparazione alla vita adulta, sovente attraverso l'erogazione massiccia di nozioni senza un rapporto con la realtà esperibile dagli alunni e che producono un paradosso secondo il quale il benessere si raggiunge attraverso un percorso infelice, Makiguchi pone ancora al centro dell'attività didattica e educativa la felicità. Beninteso, ciò non significa che la pedagogia makiguchiana contempra l'imperturbabilità del soggetto o sdogani la negligenza¹³, né che le difficoltà debbano essere escluse dall'esperienza apprenditiva dei bambini, ma rappresenta una preoccupazione inerente alla riuscita dei progetti individuali e comunitari che il pedagogista vuole ispirare. A tal proposito, scrive che *“se un percorso scolastico sacrifica la presente felicità dei ragazzi in vista di una felicità futura, in realtà sta danneggiando lo sviluppo della personalità e lo stesso processo di apprendimento”*¹⁴.

Il pensiero di Granese sulla categoria della difficoltà sembra qui dirci tanto sulla posizione di Makiguchi: *“(essa) non è l'ostacolo posto casualmente o arbitrariamente alla comprensione, è bensì il punto d'appoggio e di presa offerto sulla via della comprensione; tanto da (potersi) configurare come la condizione posta perentoriamente da ogni percorso significativo”*¹⁵.

Ne consegue che *“Il fine dell'educazione è quello di rendere i bambini capaci di diventare degli individui responsabili, cellule sane (interdipendenti, aggiunge poi) dell'organismo sociale in grado di contribuire al benessere (e alla felicità) della collettività”*¹⁶.

Ma come si possono raggiungere il benessere e la felicità della collettività secondo il pensiero pedagogico di Makiguchi? Attraverso la creazione di valore, ovvero un'aggiunta operata dal soggetto a ciò che questi incontra nel suo relazionarsi con gli altri e col mondo; in altre parole, quelle utilizzate da Falcicchio nella sua interpretazione del pensiero capitiniano, un *“ponte tra passato e futuro, ponte che consente il superamento di una realtà chiusa senza distruggerla, senza rinnegarla, senza ucciderla”*¹⁷.

3. La creazione di valore

Il principio di Makiguchi prende le mosse dal riconoscimento di un limite umano, ovvero che *“gli individui sono incapaci di creare materia, possono creare soltanto valore”*,

¹⁰ T. Makiguchi, *L'educazione creativa*, cit., p. 5.

¹¹ D. Ikeda, *Soka education: For the happiness of the individual*, Santa Monica, CA, Middleway Press, 2010.

¹² T. Makiguchi, *L'educazione creativa*, cit., p. 5.

¹³ J. Goulah, J. Gebert, *Tsunesaburo Makiguchi: Introduction to the man, his ideas, and the special issue*, in *“Educational Studies”*, 45(2), 2009, pp. 115-132.

¹⁴ T. Makiguchi, *L'educazione creativa*, cit., p. 7.

¹⁵ A. Granese, *Principia Educationis. Istituzioni di pedagogia generale*, Pavia, Cedam, 2003, p. 13.

¹⁶ T. Makiguchi, *L'educazione creativa*, cit., p. 8.

¹⁷ G. Falcicchio, *L'educazione è aperta. Educazione e dissenso in Aldo Capitini*, in Capitini A., *L'educazione è aperta. Antologia degli scritti pedagogici*, Bari, Levante, p. 22.

in virtù della loro capacità trasformativa di ciò che è disponibile nel mondo e nell'ambiente sociale col quale si relazionano; perciò "ogni essere umano, con il suo impegno, può [...] far emergere nuovi usi di materiali già esistenti, combinandoli e collocandoli diversamente, o ristrutturandoli"¹⁸. Pertanto, il benessere consisterebbe nella creazione di valore, ossia la condizione migliore ricavata dall'attribuzione o dall'aggiunta di valore a ciò che già esiste o sussiste nella propria vita, attraverso le relazioni interpersonali e le interazioni quotidiane con gli oggetti del mondo¹⁹. È necessario declinare creazione di valore in attribuzione di valore, come valutazione o rivalutazione dell'oggetto, o aggiunta di valore, come cambiamento/trasformazione dell'oggetto, perché "quando parliamo di creazione ci riferiamo a quel processo che consente di portare alla luce, tra gli elementi già esistenti in natura, tutto ciò che ha una relazione con la nostra vita, di valutare tali scoperte e potenziarne l'importanza tramite l'intervento umano"²⁰. Allora, la creazione di valore assume la valenza di un metodo applicabile a diversi ambiti relazionali della persona, ovvero un metodo guidato implicitamente da una teoria latente che noi in questa sede riflessiva facciamo convergere con la teoria dell'aggiunta, ossia uno dei punti cardine sul piano metodologico e pratico del pensiero di Aldo Capitini. Questo metodo implica il porre accanto a un elemento preesistente un altro elemento nuovo che apre un nuovo orizzonte e fa sistema col primo, aprendo nuovi orizzonti di senso e di pratica²¹.

Nella filosofia della creazione di valore, questo fare sistema si sviluppa in un movimento che inerisce alla declinazione del valore in tre dimensioni: il bene, l'insieme di "valori sociali (moralì) fondati sull'esistenza collettiva di un gruppo"; il guadagno, l'insieme di "valori personali (utilità) fondati sull'esistenza individuale"; la bellezza, l'insieme di "valori sensoriali (estetici) fondati su singoli aspetti della vita dell'individuo"²². Nel rapporto tra il soggetto e l'altro da sé, i valori fungono altresì da criteri guida della cognizione e, quindi orientano la valutazione da parte del soggetto del valore realizzabile attraverso la relazione. La bellezza si configura come una risposta sensoriale che produce appagamento e consapevolezza estetica. La ricerca della soddisfazione estetica orienta l'azione umana nella direzione dell'appagamento di bisogni sempre più profondi che toccano la sfera del guadagno, ossia il valore realizzato nel rapporto tra l'individuo e l'oggetto che ne consente la sussistenza e lo sviluppo, sino al raggiungimento del bene generale, godibile dalla totalità della comunità²³.

Il legame tra l'individuo e la propria comunità ha una funzione essenziale nella filosofia della creazione di valore, perché il riconoscimento o il rifiuto delle azioni individuali come elementi concorrenti al processo creativo inerente al mantenimento e allo sviluppo sociale risiedono nel giudizio morale della comunità. Spiega il pedagogista che "il giudizio tra il bene e il male interviene nel caso di confronto tra la società e uno dei suoi membri o tra l'intera società e un gruppo sociale"²⁴, in modo da non lasciare al singolo o ai singoli gruppi la responsabilità di valutare se il proprio guadagno concorre al benessere collettivo. Proprio perché l'esperienza diretta con gli oggetti presen-

¹⁸ T. Makiguchi, *L'educazione creativa*, cit., p. 66.

¹⁹ Cfr. D. M. Bethel, *La creazione di valore*, cit.

²⁰ T. Makiguchi, *L'educazione creativa*, cit., pp.44-45.

²¹ A. Granese, *La riflessione filosofica*, in Capitini A., *Il messaggio di Aldo Capitini. Antologia degli scritti*, Manduria, Lacaita, p. 129.

²² T. Makiguchi, *L'educazione creativa*, cit., p. 64.

²³ Cfr. J. Goulah, (*Harmonious*) *community life as the goal of education*, cit.

²⁴ T. Makiguchi, *L'educazione creativa*, cit., p. 69.

ti nell'ambiente manifesta innanzitutto il beneficio che il singolo può trarne personalmente, Makiguchi chiarisce che “*il bene della collettività è prioritario rispetto ai valori estetici (bellezza) ed economici (guadagno) che, riguardando prevalentemente l'individuo, esercitano nella società soltanto un'influenza indiretta (attraverso gli individui che la compongono)*”²⁵, influenza indiretta che gode, comunque, di pieno riconoscimento, nella misura in cui è finalizzata al bene.

4. Il rapporto tra Makiguchi e il concetto verità

Secondo Makiguchi la verità oggettiva, non può essere considerata in sé un valore, perché il valore deriva dal significato soggettivo e contingente che gli esseri umani creano da quella verità²⁶. Peraltro, “*il semplice rapporto fra gli oggetti cognitivi e gli eventi del mondo non è sufficiente a creare valore [...] perché serve, a tal fine, la relazione soggetto-oggetto*”²⁷ e solo questa relazione consente di creare un valore concreto, misurabile per mezzo del dato quantitativo rilevato empiricamente, inerente all'aggiunta o alla riduzione di benefici alla condizione umana²⁸. Pertanto, la dimensione conoscitiva comunitaria e soggettiva che si realizza nel processo valutativo assume il titolo di valore, in quanto rappresenta sostanzialmente l'unione tra i soggetti e la comunità, altrimenti indipendenti, separati. Infatti, se “*è considerato buono il profitto personale nel rispetto degli altri, mentre è considerato riprovevole se esclude gli altri*”²⁹, è perché il valore si configura come la forza relazionale acquisita dall'oggetto (il profitto personale) che è misurata dalla risposta del soggetto (la comunità)³⁰. Così, la creazione di valore delinea un processo di continua traduzione della capacità via via acquisita dall'oggetto di migliorare la condizione dell'individuo e della società, prima attraverso l'azione trasformativa operata dall'essere umano volta a modificare quanto presente in natura, e poi attraverso il riconoscimento sociale della capacità del profitto tratto dall'individuo di essere elemento rispettoso degli altri e inclusivo.

Ad ogni modo, bisogna riconoscere anche dei limiti concettuali al pensiero makiguchiano, che portano inevitabilmente a delle ricadute sulla pratica educativa³¹. Tali limiti concernono da un lato la serrata opposizione del pedagogista giapponese al sapere teorico, rappresentato principalmente dalle filosofie occidentali, che, accusava, erano assunte dalle istituzioni giapponesi, compresa l'accademia, in modo acritico³², e dall'altro la sua visione riduttiva della verità, dovuta al rifiuto di una religione che si identificava con l'impero. È necessario, quindi, fare alcuni chiarimenti.

²⁵ Ivi, p. 71.

²⁶ Cfr. J. Goulah, *Value creation and value-creating education in the work of Daisaku Ikeda, Josei Toda, and Tsunesaburo Makiguchi*, in “Oxford Research Encyclopedia of Education”, 2021.

²⁷ T. Makiguchi, *L'educazione creativa*, cit., p. 60.

²⁸ Cfr. D. Ikeda, *A new humanism: The university addresses of Daisaku Ikeda*, London-New York, Tauris & Co., 2010.

²⁹ T. Makiguchi, *L'educazione creativa*, cit., p. 67.

³⁰ Cfr. J. Gebert, *Value Creation as the aim of education: Tsunesaburo Makiguchi and Soka education*, in Hansen D. T. (ed.), *Ethical visions of education: Philosophies in practice*, New York, NY, Teachers College Press, 2007, pp. 65-85.

³¹ In questo caso esse non si riveleranno particolarmente negative.

³² Cfr. D. M. Bethel. *La creazione di valore*, cit.

Per Makiguchi la verità consiste nella conformità tra una realtà oggettiva e le parole e i concetti applicati dagli esseri umani a quella realtà. Da maestro era completamente impegnato nella ricerca della conoscenza e della verità incarnata nell'interazione dello studente con l'esperienza della realtà circostante e, proprio in virtù di questa attenzione tanto insistente sulla pratica educativa, sosteneva che la verità non dovesse essere concepita come elemento costitutivo del valore³³.

Pur riconoscendo il suo diritto di rifuggire dall'idea di verità assoluta, è spontaneo chiedersi perché Makiguchi non abbia pensato di applicare la filosofia della creazione di valore anche al concetto di verità, riconoscendo che anch'essa, come prodotto della riflessione umana è suscettibile di quelle trasformazioni, di quelle maggiorazioni e di quegli incrementi, che sono il frutto dell'interazione tra il soggetto e quegli oggetti di cultura disponibili nell'esperienza del mondo, accanto a tutti gli altri oggetti della realtà. Come non riconoscere che l'esperienza di messa in luce e di valutazione implicano la formulazione di conoscenze nuove che, per configurarsi come orientamenti di una qualche pratica, devono necessariamente assumere i tratti di una verità, seppur parziale e soggettiva?

Certo è che il pedagogista giapponese non evita i riferimenti ad alcuni *Dharma* (leggi religiose). Nei suoi testi troviamo Confucio, là dove riprende il principio della reciprocità insito nel “*non fare agli altri ciò che non vorresti fosse fatto a te*”³⁴, per spiegare il criterio secondo il quale l'individuo controlla la propria condotta affinché questa non sia lesiva nei riguardi degli altri³⁵, ma anche nel rimando alle *Cinque Relazioni*, “*la lealtà del ministro verso il signore, il rispetto del figlio per il padre, la fedeltà tra marito e moglie, il rispetto del giovane per l'anziano, e la mutua fiducia tra amici (fratelli)*”³⁶, sempre nella sfera dei limiti entro i quali ogni azione individuale rispetta l'alterità. Tuttavia, l'attenzione riposta su queste verità è dovuta al fatto che proprio queste possono essere sottoposte a una verifica della realtà. Infatti, Makiguchi non riconosceva la divisione ontologica tra naturale e soprannaturale e, contestualmente, considerava il regno della vita quotidiana e del vivere di una portata e di una natura così espansivi da abbracciare forme di esperienza tipicamente di interesse per la religione³⁷.

Pur proponendo numerose riflessioni sulla capacità del soggetto di stare in relazione con la realtà e di mediare il rapporto tra conoscenza e realtà – pensiamo al passo “*il valore cambia con il mutare del soggetto e dell'oggetto e dunque del loro rapporto*”³⁸ o, ancora, a quel pensiero potente sulla creazione come un “*portare alla luce*” e un “*valutare tali scoperte*”³⁹ – le ragioni per cui Makiguchi non produce una trascrizione organica del suo pensiero creativo nell'ambito di una qualche teoria della conoscenza sono da ricercare in primo luogo nella sua più urgente missione di ispirare uno sviluppo locale che andasse di pari passo con l'emancipazione individuale, producendo un'immediata alternativa alle criticità del suo tempo.

³³ Cfr. J. Gebert, *Value Creation as the aim of education*, cit.

³⁴ T. Makiguchi, *L'educazione creativa*, cit., p. 68.

³⁵ Anche se il giudizio finale spetta alla società.

³⁶ T. Makiguchi, *L'educazione creativa*, cit., p. 12.

³⁷ J. Gebert, *The Roots of Ambivalence: Makiguchi Tsunesaburō's Heterodox Discourse and Praxis of "Religion"*, in “*Religions*”, 13(3), 2022.

³⁸ T. Makiguchi, *L'educazione creativa*, cit., p. 63.

³⁹ Vedi nota 19.

5. Conclusioni

Attraverso il suo modello educativo pragmatista il maestro giapponese intendeva dare il via a una pedagogia accessibile che rendesse conto solo alla gente comune; una pedagogia che non si impantanasse nei momenti teoretici preparatori. Oltretutto, e secondo chi scrive è questa la ragione più rilevante, Makiguchi voleva produrre una riforma dell'educazione che riuscisse a superare la prova della valutazione morale operata dalla comunità, valutazione secondo la quale (lo abbiamo visto sopra) sarebbe stato riconosciuto il valore a quanto creato dal pedagogista solo laddove il sacrificio generale implicato dal cambiamento proposto avesse inciso positivamente (o quantomeno auspicato di impattare) sul benessere reale della società.

Nei testi di Makiguchi vi sono chiari indicatori del primato dell'accessibilità. In particolare, vi è il ricorso a metafore ed esempi concreti per sostenere la comprensione di concetti complessi. A titolo esemplificativo, l'acqua è chiamata in causa per dimostrare come la relazione soggetto/oggetto possa produrre valutazioni di diverso tipo in base alle necessità del soggetto stesso (la sete) e alla disponibilità dell'oggetto (l'eccesso d'acqua durante le inondazioni); il grano è l'esempio del valore intrinseco di ciò che ha una funzione nutritiva, i sacchi di carbone (per il riscaldamento nella stagione invernale e nella stagione estiva) e le lampade al kerosene (in comparazione con la corrente elettrica) sono invece i riferimenti utilizzati per esplicitare che vi sono differenti attribuzioni di valore in base al tempo, nel breve e nel lungo periodo⁴⁰.

E significativi sono i passi che sostengono l'idea di una volontà di includere ed accogliere tutti, persino chi contravviene ai principi della creazione di valore per mancanza di una consapevolezza e di sensibilità verso l'altro da sé. Secondo Makiguchi *“anche coloro che sembrano incapaci di soddisfare i propri desideri senza calpestare i diritti di chi li circonda possono decidere – una volta consapevoli del loro esistere in un contesto sociale – di armonizzare la ricerca del profitto personale con l'interesse pubblico”*⁴¹. È chiara l'intenzione del pedagogista nipponico di disegnare un'alternativa alla politica giapponese accogliendo pure coloro i quali hanno accettato acriticamente o aderito all'ideologia dominante o alle forme di individualismo sue contemporanee.

Questo aspetto richiama ancora una volta il pensiero capitiniano, secondo cui *“l'apertura [...] all'altro essere individuo vivente, non lo chiude in ciò che egli è stato ed è finora, ma ammette che egli possa essere anche altro”*⁴². Risulta evidente il tentativo di ridurre quanto più possibile le barriere che si sarebbero create là dove la riforma educativa proposta avesse fatto ricorso a saperi formali inaccessibili o giudizi troppo critici rispetto alle modalità esistenziali con le quali le persone comuni al tempo di Makiguchi si identificavano. Supporta questa nostra idea la sospensione del giudizio proposta dal maestro, quando, nel rispondere alla domanda su quali azioni umane non si possano definire né buone né cattive, scrive: *“quelle che non sono intenzionali, perché in realtà non differiscono in alcun altro modo da ogni altro fenomeno naturale”*⁴³.

⁴⁰ Cfr. T. Makiguchi, *Valore*, In Makiguchi T., *L'educazione creativa*, cit., pp 59-79.

⁴¹ T. Makiguchi, *L'educazione creativa*, cit., p.68.

⁴² A. Capitini, *Educazione Aperta*, Vol.1, Firenze, La Nuova Italia, 1967, p. 85.

⁴³ T. Makiguchi, *L'educazione creativa*, cit., p.69.

Bibliografia

- Bethel D.M., *La creazione di valore. Vita e pensiero di Tsunesaburo Makiguchi*, Milano, Esperia, 2013.
- Capitini A., *Educazione Aperta*, Vol.1, Firenze, La Nuova Italia, 1967.
- Falcicchio G., *L'educazione è aperta. Educazione e dissenso in Aldo Capitini*, in Capitini A., *L'educazione è aperta. Antologia degli scritti pedagogici*, Bari, Levante, 2008.
- Gebert J., *Value Creation as the aim of education: Tsunesaburo Makiguchi and Soka education*, in Hansen D. T. (ed.), *Ethical visions of education: Philosophies in practice*, New York, NY, Teachers College Press, 2007, pp. 65-85.
- Gebert J., *The Roots of Ambivalence: Makiguchi Tsunesaburo's Heterodox Discourse and Praxis of "Religion"*, in "Religions", 13(3), 2022.
- Goulah J., *(Harmonious) community life as the goal of education: A bilingual dialogue between Tsunesaburo Makiguchi and Francis W. Parker*, in "Schools", 7(1), 2010, pp. 64-85.
- Goulah J., *From abstraction and militarization of language education to society for language education: Lessons from Daisaku Ikeda and Tsunesaburo Makiguchi*, in "Education as Enforcement", 2010, pp. 189-196.
- Goulah J., *Value creation and value-creating education in the work of Daisaku Ikeda, Josei Toda, and Tsunesaburo Makiguchi*, Oxford, Oxford Research Encyclopedia of Education, 2021.
- Goulah J., Gebert J., *Tsunesaburo Makiguchi: Introduction to the man, his ideas, and the special issue*, in "Educational Studies", 45(2), 2009, 115-132.
- Granese A., *La riflessione filosofica*, in Capitini A., *Il messaggio di Aldo Capitini. Antologia degli scritti*, Manduria, Lacaia, 1977.
- Granese A., *Principia Educationis. Istituzioni di pedagogia generale*, Pavia, Cedam, 2003.
- Ikeda D., *A new humanism: The university addresses of Daisaku Ikeda*, London-New York, Tauris & Co., 2010.
- Ikeda D., *Soka education: For the happiness of the individual*, Santa Monica, CA, Middleway Press, 2010.
- Kooiman J., *Governing as governance*, in "International Public Management Journal", 7(3), 2004, pp. 439-442
- Makiguchi T., *L'educazione creativa*, tr.it., Firenze, La Nuova Italia, 2000.
- Sherman N., *Value creating education and the capability approach: A comparative analysis of Soka education's facility to promote well-being and social justice*, in "Cogent Education", 3(1), 2016.

Educazione e profezia: il rimbalzo della Pedagogia degli Oppressi dentro i canali del dissenso cattolico nell'Italia degli anni Settanta

LETTERIO TODARO

Ordinario di Storia della Pedagogia – Università di Catania

Corresponding author: l.todaro@unict.it

Abstract. The essay highlights the relevance of the cultural movements gathered around the so-called area of the Catholic Dissent in relation to the first reception of Freire's pedagogy in Italy, starting from the early Seventies. Actually, the cultural space representing the Catholic Dissent represented a privileged area in the endorsement of Freire's *Pedagogy of the Oppressed* within the Italian context. In so far, the reception of Freire's perspectives on education contributed to strengthen the reasons for the rejection of an oppressive system of education dependent on the exertion of the Power. Along this lines, Freire's discourse was engaged in participating with a larger struggle for redefining the positions of the Christian conscience in modern times.

Keywords. Paulo Freire - Catholic Dissent - Vatican Council II - Liberation Theology - Democratic Education

1. Un terreno inquieto: l'Italia del post-Concilio e l'area del dissenso cattolico

Prima di entrare nella trattazione dei temi specifici che saranno sviluppati nel presente saggio, è bene ritagliare il contesto dentro cui intende collocarsi un'operazione di lettura storiografica riguardante le trame di innesto della pedagogia di Freire in Italia al principio degli anni Settanta.

L'area di riferimento che qui verrà presa in considerazione è l'area del cosiddetto *dissenso cattolico*¹: espressione di un ambiente culturale in questa sede ritenuto specialmente rilevante in relazione al processo di trapianto e di organica assimilazione della pedagogia di Freire in Italia, almeno per un duplice ordine di motivi.

Il primo di natura propriamente storica: ossia, esaminando gli spazi e i terreni frequentati dalla cultura del dissenso cattolico è possibile individuare un laboratorio di idee e di iniziative che, fin dai primi anni Settanta, non soltanto fiancheggiò, ma attivamente intervenne ed operò per far conoscere in Italia la pedagogia di Freire e per farne apprezzare la funzionalità quale modello culturale-formativo, al fine di favorire una rigenerazione dell'educazione secondo un principio di adesione a prospettive democratico-emanipative impiantate su un'antropologia cristiana.

¹ S. Buralassi, *Dissenso Cattolico e Comunità di Base*. in F. Traniello, G. Campanini (a cura di), *Dizionario Storico del Movimento Cattolico in Italia (1860-1980). I fatti e le idee*. vol. I, Genova, Marietti, 1981, pp.278-284.

Il secondo di natura teorico-concettuale: ossia, esaminando le principali ragioni e le categorie ideali mediante cui l'area del dissenso cattolico abbracciò e recepì la pedagogia di Freire in Italia risulta possibile identificare alcuni dei maggiori dispositivi simbolico-culturali che permisero a quel discorso pedagogico di proporsi, fin da subito, quale tramite per l'elaborazione di istanze peculiari inerenti all'annuncio di una *pedagogia profetica*. Da questo punto di vista si tratta, specialmente, di segnalare alcuni tratti identitari che, tra le maglie che sostennero le ragioni di trapianto della pedagogia di Freire dal Nord-Est del Brasile all'Italia, consentono di ritrovare e portare in primo piano l'espressione di un largo travaglio allora operante nel mondo cattolico, radicato nel processo di rinnovamento post-conciliare e mosso da una pressante volontà di messa in campo di un modello di Chiesa al servizio dei bisogni dell'uomo.

Seguendo i fili di intreccio che si diramano in corrispondenza di una zona liminare tra i percorsi del dissenso cattolico e gli sviluppi di certe direzioni dell'impegno pedagogico a forte vocazione sociale, direttamente collegate ai motivi di acquisizione del discorso di Freire in Italia, risulterà possibile approssimarsi alla ripresa storica di motivi di dibattito che a quel tempo adempirono all'assolvimento di una funzione cruciale per l'evoluzione della cultura pedagogica, stimolandone la spinta verso l'elaborazione di un modello di riflessività dialettico-critica e di una progettualità sociale favorevoli al rinnovamento democratico dell'educazione.

Da questo punto di vista, l'ingresso della riflessione di Freire in Italia contribuì a sostenere nel contesto italiano l'allargamento di un vibrante richiamo, denso di implicazioni etiche e politiche, per un coinvolgimento militante dell'educazione a favore della trasformazione dei rapporti sociali.

Entro le linee di tali contorni storici sarà oltretutto possibile rimettere in luce i tratti identificativi, a quel tempo caratterizzanti la situazione di drammaticità attraversata da aree culturali integrate nel mondo cattolico alla presa con l'emersione di profonde esigenze di ripensamento identitario e coinvolte nel non facile compito di gestire le tensioni scaturenti dalla elaborazione di poderose forme di *crisi di coscienza*. E tutto ciò, a fronte di un ampio contesto storico caratterizzato dalla maturazione di tumultuose spinte dal basso, pronte ad erompere nella formulazione di istanze di dissenso e di rifiuto, e destinate a incanalarsi verso soluzioni di tipo critico-radicale².

Alla svolta degli anni Settanta, anche dentro il variegato e plurale universo che abbracciava gli ambiti del cattolicesimo, non fece difetto, dunque, il manifestarsi di robusti fermenti critici, tendenti a innescare soluzioni di rottura. Anche dentro quel mondo non mancarono di prendere corpo pulsioni contestatarie, animate dalla consapevolezza dell'attraversamento di una fase di transizione/cambiamento epocale della stessa identità e della missione storica della Chiesa. La drammaticità del passaggio post-conciliare e l'incertezza dei suoi esiti favoriva l'accumularsi di un potenziale esplosivo in termini della posizione di domande radicali sul senso dell'esperienza cristiana e sul ruolo profetico della Chiesa nel mondo, quale luogo di annuncio di salvezza dentro la concretezza dell'operare storico degli uomini³.

² F. Cambi, *La sfida della differenza: itinerari di pedagogia critico-radical*, Bologna, Clueb, 1987.

³ A. Melloni, *Da Giovanni XXIII alle Chiese Italiane del Vaticano II*, in G. De Rosa, T. Gregory, A. Vauchez, (a cura di). *Storia dell'Italia Religiosa*, Vol. 3, *L'età contemporanea*, Roma-Bari, Laterza, 1995, pp.361-403.

D'altra parte, per tornare al trasferimento della pedagogia di Freire dal Nord-Est del Brasile all'Italia, tra le figure che si sarebbero maggiormente prodigate per porre le condizioni affinché le difficili sfide proposte dal discorso e dalle scelte educative del pedagogista brasiliano potessero qualificarsi sul terreno italiano quale termine di confronto motivante per riqualificare le mete generali della pedagogia dentro un progetto di forte presa democratica dovevano emergere personalità assolutamente emblematiche per capacità di attenzione e di ascolto verso quei bisogni provenienti *dal basso* che alimentavano le potenti pulsioni democratiche disseminate tra gli ambienti del dissenso cattolico: a partire da Linda Bimbi, nota al grande pubblico quale curatrice delle prime opere di Freire apparse in Italia, a cominciare da *La Pedagogia degli Oppressi*⁴.

Ma a questo punto, prima di proseguire nel recupero di più puntuali elementi di conoscenza storica, appare utile soffermarsi ancora sulla considerazione di alcune note preliminari, per provare a definire meglio i contorni di quell'area culturale fin qui genericamente indicata mediante l'impiego della categoria di *dissenso cattolico* e identificata quale spazio culturale di sicuro rilievo per l'introduzione della pedagogia di Freire nel panorama italiano.

A tal proposito, può essere utile, innanzitutto, intrattenersi sul significato medesimo espresso dall'uso del termine *dissenso*, anche per le connessioni evidenti con le coordinate più generali di un'epoca che, per sua parte, doveva rimanere paradigmatica per gli effetti di rottura provocati sugli scenari culturali contemporanei, sia per l'esercizio di una robusta forma di pensiero dialettico, sia per un movimentismo sociale animato da potenti energie contestatarie⁵.

Con ciò si vuol dire che, nel suo riferire del maturare all'interno del mondo cattolico di posizioni e di linee di giudizio divergenti rispetto alle indicazioni di guida segnate dal Magistero e insofferenti delle rigidità delle gerarchie, lo spazio inquieto del dissenso italiano interpretava la peculiarità di una stagione sottoposta a potenti fibrillazioni, in quanto largamente attraversata dall'erompere di istanze di partecipazione democratica⁶.

Tenendo sullo sfondo molte indicazioni di merito sui "tempi nuovi" riflesse dai dibattiti conciliari e avendo quale stimolo la pubblicazione di diversi documenti dalla forte funzione orientativa per il rinnovamento dell'azione della Chiesa, in un mondo che dal punto di vista della ridefinizione degli equilibri internazionali e globali assisteva allo smantellamento di logiche di dominio coloniale, l'area del dissenso cattolico si rendeva un ribollente contenitore entro cui confluivano rifusioni ancora magmatiche di identità in travaglio, chiamate a misurarsi con le angoscianti sfide della trasformazione di tempi che annunciavano già le sfide in vista all'orizzonte del passaggio verso il nuovo millennio⁷. Si trattava di sfide che, più nello specifico, tornavano a misurarsi su questioni decisive per segnare l'elevazione di un'immagine della Chiesa quale presidio universale operante a difesa della dignità umana.

⁴ P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, (con un'introduzione e a cura di L. Bimbi), Milano, Mondadori (serie Idoc), 1971.

⁵ G. Verucci, *Il dissenso cattolico in Italia*, in «Studi Storici», 43, 1, 2002, pp.215-233.

⁶ A. Santagata, *Una rassegna storiografica sul dissenso cattolico in Italia*, in «Cristianesimo nella Storia», 31, 2010, pp.207-241.

⁷ S. Lanaro, *Storia dell'Italia Repubblicana. Dalla fine della guerra agli anni Novanta*, Venezia, Marsilio, 1992, pp.365-390.

In rapporto alla visione dei tempi nuovi⁸, l'impegno di molti settori militanti del mondo cattolico segnalava la necessità di mobilitare energie a supporto dello sforzo di quei popoli che - per dirla con le parole enunciate in quel tempo da Paolo VI - «lottano per liberarsi dal giogo della fame, della miseria, delle malattie endemiche, dell'ignoranza; che cercano una partecipazione più larga ai frutti della civiltà, una più attiva valorizzazione delle loro qualità umane»⁹.

Intorno alla ricerca di orientamenti in grado di sostenere una prassi capace di rispondere alla sete di giustizia di masse emarginate, frange plurali del dissenso cattolico erano pronte a integrare il senso dell'urgenza di quei temi dentro un'azione politico-culturale di natura critico-rivoluzionaria¹⁰. Quello spazio di cattolicesimo contestatario si trovava pronto nell'ingaggiare, a diversi livelli, una battaglia culturale volta a contrastare gli effetti di disumanizzazione derivanti dalle molteplici forme entro cui si consumavano affermazioni selvagge di pratiche di dominio traumaticamente incidenti le sfere della politica, dell'economia, del sapere, dei rapporti sociali, all'interno di un mondo sofferente a diverse latitudini, a causa di ingiustizie, disequilibri e prevaricazioni.

A tal proposito, le ragioni di un promettente incontro fra i terreni del dissenso cattolico italiano e le pratiche educative di libertà sperimentate da Freire, dovevano ritrovarsi intorno ad un piano di intersezione cruciale, condividendo il riconoscimento di una dimensione disumanizzante rinvenibile in tutte quelle forme di oppressione derivanti da un Potere obliquo¹¹, in grado di controllare dinamiche economiche, modelli di selezione e di riproduzione sociale, assetti culturali, forme del sapere, condizioni di accesso alla conoscenza e pratiche di esercizio del pensiero¹².

Abitare con coscienza cristiana i tempi moderni doveva, conseguentemente, significare prendere posizione contro la sopravvivenza di un circolo vizioso tra l'affermazione di mere logiche di controllo sociale gestite dall'alto, l'esercizio arbitrario dell'autorità, l'imposizione di rapporti gerarchizzanti e la realizzazione di forme di subordinazione fatalmente violente. Da ultimo, tutto ciò significava denunciare una larga fenomenologia dell'oppressione che andava a scapito di interi pezzi di umanità costretti ad interpretarsi dentro il destino assegnato alla categoria dei dominati, dei marginalizzati, degli esclusi o, per usare propriamente il linguaggio di Freire, degli oppressi¹³.

Dentro un sentimento di incompatibilità tra una coscienza cristiana risvegliata nel bisogno di riappropriarsi di valori di dignità e di giustizia e la considerazione della presenza di strutture oppressive nel largo determinarsi della vita sociale poteva attecchire, dunque, una cultura del dissenso pronta ad appropriarsi, alla svolta degli anni Settanta in Italia, delle sferzanti analisi prodotte da *La pedagogia degli oppressi*.

Tutto ciò, d'altra parte, acquisiva un'enfasi particolare in territorio propriamente pedagogico, dal momento che in Italia, la punta più vibrante del sentimento di incompatibilità fra la posizione di una coscienza cattolica animata dalla condivisione delle sof-

⁸ F. De Giorgi, *Paolo VI: il Papa del moderno*, Brescia, Morcelliana, 2015.

⁹ Paolo VI, *Populorum Progressio. Lettera Enciclica*, 1967, https://www.vatican.va/content/paul-vi/it/encyclicals/documents/hf_p-vi_enc_26031967_populorum.html, ultima consultazione 10 ottobre 2024.

¹⁰ P. Scoppola, *La "nuova cristianità" perduta*, Roma, Edizioni Studium, 2008, pp.117-131.

¹¹ P. Vittoria, *Critical Education in Paulo Freire: educational Action for Social transformation*, in «Encyclopaideia», vol.22, n.51, 2018, <https://encp.unibo.it/article/view/8459/9105>, ultima consultazione 10 ottobre 2024.

¹² A. Lepre, *Storia della Prima Repubblica. L'Italia dal 1943 al 2003*, Bologna, Il Mulino, 2004, pp.232-233.

¹³ M. Cuminetti, *Il dissenso cattolico in Italia*, Milano, Bur Rizzoli, 1983.

ferenze dei marginali e una condizione di resa alla soggezione determinata dalla violenza del Potere si era esattamente palesata, in quel frangente, proprio dentro i contorni di un'esperienza strutturata dentro l'espressione di un disagio educativo: un malessere relativo alla considerazione della tragica condizione di impotenza a cui l'educazione si consegnava, allorché essa restava imbrigliata all'interno di un paradigma oppressivo/gerarchico, allineato alla gravità di una tradizione autoritaria-borghese¹⁴.

Naturalmente, all'interno di tale orizzonte, una situazione di evidente rottura si manifestava in ragione degli effetti procurati sulla scena culturale dalla voce deflagrante elevata in quegli anni da don Lorenzo Milani¹⁵. Una voce radicale di indignazione e di protesta contro inaccettabili pratiche di esclusione e di selezione sociale perpetrate in virtù dell'impiego di meccanismi formativi ferocemente selettivi e drasticamente discriminanti¹⁶. L'esperienza di Barbiana gridava a gran voce tutta la disumanità di un sistema educativo che permetteva di perpetuare e riprodurre meccanismi di subordinazione e di esclusione a svantaggio delle classi popolari, a fronte di una gestione dell'educazione pubblica in possesso esclusivo dalle classi dominanti¹⁷.

Barbiana era il segno di una sfida radicale, la cui potenza simbolica, in quanto segno di "alternativa pedagogica" si innalzava tanto più forte quanto più essa incarnava la singolarità di una scuola dedicata al riscatto dei "respinti" e dei reietti¹⁸. La radicale denuncia di don Milani suonava come uno schiaffo in faccia al quietismo dei cattolici obbedienti e alla consuetudine di perbenismo della buona borghesia dei valori¹⁹: una denuncia destinata a scuotere le coscienze del Paese sull'eco della pubblicazione della famosa *Lettera a una Professoressa*; opera notoriamente di vibrante polemica e di strappo culturale, considerata ormai, in seno alla corrente storiografia sugli anni della Contestazione, come un vero e proprio 'manifesto' del dissenso cattolico e come un documento di potentissima ispirazione per orientarne i conseguenti indirizzi²⁰.

La protesta e il moto di indignazione sollevati dalla pedagogia di don Milani e gli echi della sua lezione avevano già aperte le strade per riconoscere nell'apparizione in Italia della *Pedagogia degli Oppressi* un'eguale scossa democratica e un moto di dissenso, contrario all'egemonia della pedagogia borghese²¹. Tra l'una esperienza e l'altra si stabiliva un ponte di comunicazione diretto, allineato nell'articolazione delle sue inter-

¹⁴ L. Todaro, *Destrutturazioni dell'immaginario educativo e antipedagogia: lo smontaggio del congegno 'educazione' nel panorama italiano*, in Todaro L. (a cura di), *Cultura pedagogica e istanze di emancipazione. Tra gli anni '60 e '70 del Novecento*, Roma, Anicia, 2018, pp.11-45.

¹⁵ M. Gennari, (a cura di), *L'apocalisse di don Milani*, Milano, Libri Scheiwiller, 2008; L. Balducci, *L'insegnamento di don Milani*, Roma-Bari, Laterza, 1995.

¹⁶ C. Betti (a cura di), *Don Milani fra storia e memoria: la sua eredità quarant'anni dopo*, Milano, Unicopli, 2009; R. Massari, *Il '68. Come e perché*, Bolsena, Massari Editore, 1998, pp.200-207.

¹⁷ F. Batini, P. Mayo, A. Surian, *Lorenzo Milani, the School of Barbiana and the struggle for social justice*, Oxford, Peter Lang, 2014.

¹⁸ V. Roghi, *La lettera sovversiva: da don Milani a de Mauro, il potere delle parole*, Roma-Bari, Laterza, 2017

¹⁹ A. Melloni, *La lezione di Dio*, in Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, (ed. a cura di A. Melloni), Milano, Mondadori, 2017, pp.146-186.

²⁰ P. Craveri, *La Repubblica dal 1958 al 1992*, in G. Galasso, (a cura di), *Storia d'Italia*. Vol. 24. Torino, UTET, 1995, pp.351-352.

²¹ L. Todaro, *Italy Meets Freire: The Rationale for a Promising Encounter in the Critical 1970s*, in J. Irwin, L. Todaro (a cura di), *Paulo Freire's Philosophy of Education in Contemporary Context. From Italy to the World*, Oxford, Peter Lang, 2022, pp. 33-54.

ne motivazioni per reclamare le ragioni di un ribaltamento dell'educazione, non concepita come strumento di controllo e di direzione, ma considerata nei termini appropriati di possibilità di sviluppo di una coscienza libera, in grado di confrontarsi apertamente con il mondo²².

2. Dal Nordest del Brasile a Barbiana: un asse concreto per lo sviluppo di un'alternativa pedagogica

La Pedagogia degli Oppressi appare in Italia nel 1971 presso uno dei maggiori operatori dell'editoria nazionale a vocazione generalista come Mondadori, ma dentro una precisa linea di pubblicazioni saggistiche e di documenti – i documenti IDOC²³ – che già dagli anni immediatamente seguenti la chiusura del Concilio cercavano di aprire a favore di un pubblico vario un largo dibattito su un ventaglio di temi evidentemente cruciali per indirizzare i percorsi del mondo cattolico verso la presa di coscienza di sfide dal sapore epocale: giustizia sociale, femminismo, sessualità, rapporto tra fede e scienze antropologico-sociali, confronto tra cristianesimo e culture rivoluzionarie, ma soprattutto sottolineatura dell'urgenza indifferibile assunta delle questioni poste sulla scena globale dall'emersione scomoda del Terzo Mondo²⁴.

D'altra parte, su ciascuno e su tutta la gamma più larga di questi problemi sembrava, percepibile come l'epilogo del Vaticano II più che porre punti di chiarezza e di risoluzione marcasse la sensazione di rilanciare dilemmi inevasi e di lasciare aperte sacche di incertezza, intorno alle quali veniva ad approfondirsi, sul versante pratico, una sensazione di ondeggiamento fra dimensioni discontinue dell'esperienza cristiana²⁵. La percezione di muoversi dentro un momento di forte drammaticità si acuiva di fronte alla difficoltà del dare forma a una coscienza religiosa vissuta in chiave di interrogazione critica e di oggettivare prospettive di ancoraggio della concreta azione storica, a servizio di un rinnovato umanesimo cristiano.

Dentro questo specifico territorio, la linea culturale lungo cui si apriva lo spazio per l'ingresso della *Pedagogia degli Oppressi* in Italia marcava il bisogno di offrire indicazioni di senso e proposte di efficaci di azione per un radicale cambiamento E, per parafrasare uno dei titoli appartenenti alla stessa serie Mondadori dentro cui trovava posto la pubblicazione italiana di *La Pedagogia degli Oppressi*, sembrava ormai corrispondere ad un

²² P. Mayo, *Echoes from Freire for a Critically Engaged Pedagogy*, London-New York, Bloomsbury, 2013, pp.77-100.

²³ In effetti, la pubblicazione della *Pedagogia degli Oppressi*, avveniva dentro una linea editoriale del catalogo Mondadori culturalmente riconoscibile per la sua prossimità con l'area del dissenso, in quanto afferente alle attività promosse dall'IDOC, il Centro di Documentazione Internazionale e Interconfessionale, avente per l'Italia sede a Roma, ossia uno dei nuovi soggetti di cultura cristiana, nati sull'onda di propagazione delle scosse conciliari che, a partire dalla metà degli anni Sessanta, veniva a prestare voce ad un esteso corpo di istanze critiche venute alla ribalta con il nuovo passo ecumenico dettato dal Vaticano II. Si veda, P. Vittoria, *Narrando Paulo Freire. Per una pedagogia del dialogo*, Sassari, Carlo delino Editore, 2008, pp.72-74.

²⁴ G. Verucci, *La Chiesa postconciliare*, in F. Barbagallo (a cura di), *Storia dell'Italia Repubblicana*, vol. 2 *La trasformazione dell'Italia: sviluppo e squilibri*. t.2. *Istituzioni, movimenti e culture*, Torino, UTET, 1995, pp.297-382.

²⁵ D. Saresella, *Dal Concilio alla Contestazione. Riviste cattoliche negli anni del cambiamento (1958-1968)*, Brescia, Morcelliana, 2005, pp.323-470.

obiettivo dato di realtà il prendere atto del delinearsi progressivo di un'altra Chiesa²⁶: ossia di una realtà di cattolicesimo antagonista, alternativa, non estranea alla licenza di appropriarsi di un vocabolario, oltreché di un armamentario categoriale, estratto dalle contemporanee culture emancipazioniste cresciute dentro i linguaggi della rivoluzione, della contestazione e dell'opposizione²⁷.

Il lavoro dell'IDOC interessava soprattutto un impegno di testimonianza volto a portare alla luce l'impegno dei cattolici in quelle regioni del mondo dove la missione e il ruolo della Chiesa doveva esibire il valore del portare sollievo alla sofferenza di larghe masse diseredate, di sostenere le cause della emancipazione dei popoli e dare una prospettiva concreta al superamento dei problemi della fame e della povertà.

Del resto, la Chiesa postconciliare si ritrovava obbligata a uscire fuori da un vecchio schema eurocentrico per accogliere le sfide che venivano da continenti che reclamavano affrancamento materiale e spirituale. Altresì, la peculiarità dell'area latino-americana, lungo il crinale di passaggio tra gli anni Sessanta e i Settanta, e soprattutto in coincidenza con lo svolgimento della Conferenza di Medellin, si configurava sempre più caratterizzata per la costruzione di un cristianesimo profetico²⁸, in seno al quale la promessa di liberazione cristiana desiderava acquisire una connotazione di concreta gravidanza in riferimento alle determinazioni da attribuire allo svolgimento del processo storico²⁹. Da qui, l'intersezione con una visione dialettica della storia, orientata nel fissare quale sua meta-traguardo un obiettivo di liberazione integrale dell'umano, immetteva il discorso sul farsi-prodursi del mondo degli uomini nella prospettiva di guadagno di orizzonti di emancipazione posti in rapporto con le ragioni di una speranza cristiana piegata non verso un futuro indeterminato, ma decisamente declinata al tempo storico del futuro-prossimo.

Pertanto, dentro un'ampia zona del cattolicesimo tendente a sfociare in posizioni di dissenso, la radicalizzazione di un sentimento profetico che impegnava i cattolici immediatamente per il cambiamento e la trasformazione del mondo - in nome di attese di libertà, di giustizia, di solidarietà - ravvivava un attivismo culturale e missionario dentro il quale si integravano spinte ideali e l'ambizione di concorrere fattivamente alla produzione di condizioni di umanizzazione all'interno di una reale e concreta prassi storica.

Un medesimo impulso missionario ed un medesimo slancio ideale dovevano caratterizzare, su questo versante, in senso paradigmatico l'esperienza di Linda Bimbi - già ricordata come figura assolutamente centrale nell'opera di trasferimento culturale della pedagogia freiriana in Italia - la cui particolarissima evoluzione verso un impegno speso in nome della promozione di valori di giustizia e solidarietà, replicanti un'impronta militante vissuta dentro legami di comunità generati dai valori della fede ma gestiti al di fuori di vincoli istituzionali e dal controllo delle gerarchie, doveva sintetizzare in termini emblematici l'elaborazione di una posizione disobbediente e critica, a cui conveniva il senso della sua convinta adesione alla bontà dei metodi e delle pratiche educative di Freire³⁰.

²⁶ A. Nesti, *L'altra Chiesa in Italia*, Milano, Mondadori, 1970.

²⁷ R. Beretta, *Il lungo autunno. Controstoria del Sessantotto Cattolico*. Milano, Rizzoli, 1998.

²⁸ O. J. Beozzo, *Medellin. Inspiration et racines*, in J. Doré, A. Melloni, (a cura di), *Volti di fine Concilio. Studi di storia e teologia sulla conclusione del Vaticano II*, Bologna: Il Mulino, 2002, pp.361-393.

²⁹ L. Ceci, *Teologia della Liberazione*, in A. Melloni, (a cura di) *Dizionario del sapere storico-religioso del Novecento*, Vol. 2, Bologna, Il Mulino, 2010, pp.1539-1553.

³⁰ C. Bonifazi, *Linda Bimbi. Una vita, tante storie*, Torino, EGA, 2015.

Anzi, forse, proprio sul profilo mediano di Linda Bimbi e del suo personalissimo modo di interpretare gli sviluppi di una sofferta traiettoria di fede, è possibile cogliere il maturare di una peculiare posizione di coscienza che veniva a riflettere il significato di una parallela adesione al progetto pedagogico portato avanti da Freire³¹.

Nel rievocare l'esperienza dei complessi anni di servizio in Brasile e provando a fare il punto su che cosa avesse determinato nella parabola della sua singolare esperienza il ritrovarsi sempre di più a marcare posizioni di dissenso, ella doveva ricordare, infatti, l'erompere di un'intuizione decisiva, acutamente restituita attraverso la formula dell'essere presenti alla realtà³².

Presenza alla realtà – a suo dire – significava immergersi nella concretezza delle situazioni esistenziali e storiche con una profondità di spirito che apriva la percezione della contingenza storica al senso di ritrovamento, pur dentro limiti e condizionamenti, di un'attesa alimentata dalla speranza cristiana. Era un'intuizione che apriva immediatamente il cuore ad un'appassionata mobilitazione per orientare la trasformazione umana e la storia verso possibilità di compimento di quell'attesa, al fine di consegnare il tempo esistenziale degli uomini alla promessa salvifica di restituzione alla sua pienezza.

Non corre molto lontano dall'espressione di una simile formula l'indicazione di un orientamento pratico che spiega il senso del l'erompere di una sensibilità cristiana modellata dall'urgenza di essere presenti al bisogno dell'altro: una chiave esplicativa per intendere anche il senso della pedagogia di Freire in quanto non utopica, ma profetica. Non cioè una pedagogia illuminata da una prefigurazione immaginativa riguardante un idealizzato miglioramento della condizione umana e intenzionata a trasferire appena gli obiettivi regolativi dell'educazione verso la costruzione di una società più giusta ed equa, ma piuttosto una pedagogia carica del senso di una processualità storica, resa significativa da una promessa di pienezza, di compimento e di liberazione, la quale proprio in ragione di una simile speranza sfidava i limiti, le incongruenze, le contraddizioni del tempo presente, per rendere il tempo della storia – esistenziale e umana – non solo tempo dell'attesa e dell'annuncio, ma anche tempo della responsabilità per il destino degli uomini.

Su questo livello di sensibilità profetica la voce della pedagogia di Freire era pronta ad esercitare dentro gli orizzonti spirituali del dissenso cattolico un'attrattiva del tutto speciale e affascinante, poiché quella pedagogia, rispondendo a un'intuizione condivisa, caricava l'educazione di una speranza straordinaria, in quanto potenzialmente portatrice di una «probabilità rivoluzionaria di futuro»³³.

3. I riflessi della pedagogia di Freire nelle riviste del dissenso cattolico nell'Italia degli anni Settanta: un primo sguardo su «Rocca»

Per verificare da vicino l'attenzione maturata da parte degli ambienti del dissenso cattolico italiano per la pedagogia di Freire al volgere degli anni Settanta, un luogo particolarmente significativo di analisi è certamente rappresentato dall'area della pubblicistica periodica legata a tale mondo culturale.

³¹ A. Mulas, *Linda Bimbi: fede, diritti, liberazione*, Roma, Nova Delphi, 2021.

³² L. Bimbi, *Lettere a un amico. Cronache di liberazione al femminile plurale*, Genova, Marietti, 1990.

³³ P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, cit., p.99.

Si tratta, a questo proposito, di raccogliere i segnali di incontro fra talune riviste posizionate dentro quell'area ideologica e la pedagogia di Freire, nonché di capire secondo quali criteri e categorie concettuali quella pedagogia si prestasse a essere valorizzata nel contesto di un programma culturale che si rivolgeva alla formazione di cattolici "in lotta": cattolici sensibili a fare proprio quell'appello ad agire, posto *ad incipit* della *Pedagogia degli Oppressi*, al fine di alleviare la sofferenza patita dagli «straccioni del mondo»³⁴.

Non c'è dubbio, infatti, che una delle motivazioni più forti accomunanti le sensibilità espresse dai movimenti culturali ricadenti nei circuiti del dissenso cattolico si generasse, in quel momento storico, da una spinta alla polarizzazione del pensare e dell'agire cristiano in termini equivalenti alla generazione di un forte sentimento di condivisione delle umiliazioni patite da un'umanità costretta a vivere ai margini, soggetta a condizioni di povertà e di estraneazione all'interno di un sistema economico eticamente indifferente: un'umanità in attesa di redenzione per la quale la parola del Vangelo esprimeva una preferenza elettiva, in quanto umanità dolente e oppressa, in attesa di affrancamento e liberazione.

Alle questioni e ai temi sollevati da questa peculiare area del mondo cattolico che lavorava per collocare il senso dell'essere Chiesa dentro un'opzione etica originaria a favore del solidarismo e impegnata in una prassi cristiana di tipo trasformativo, sensibile alle afflizioni di quanti nel mondo pativano «fame e sete della giustizia» (Mt. 5, 1-12), l'interesse per le tesi esposte da Freire nella *Pedagogia degli Oppressi* non poteva mancare di farsi presente e di proporre impressioni di immediata identificazione, a partire dal riconoscimento di appartenenza ad un medesimo fronte di lotta.

Il discorso di Freire veniva oltretutto avvertito come stimolante nella misura in cui proveniva da un continente ritenuto emblematico per scrutare, nel vasto orizzonte, i possibili rapporti di cambiamento fra le posizioni di una Chiesa progressista e il sostegno offerto alla causa di masse popolari in da condizioni di assoggettamento, così pure per intervenire nella ridefinizione di un complesso rapporto fra cristianesimo, giustizia sociale e questioni dello sviluppo.

L'attenzione verso le problematiche del Terzo Mondo allineava, quindi, lungo un asse di militanza ideale privo di soluzioni di continuità i fronti del dissenso cattolico con ampi settori della cultura laica protagonisti di un antagonismo anticapitalista e interpreti di posizioni ideologiche di estrazione neomarxista, nel quadro di una stagione dove il tema del terzomondismo, riferito alle grandi questioni del continente latino-americano, enfatizzava miti di lotta, di rivoluzione, di impegno a favore di un'alternativa radicale, richiamando la necessità di sforzi per accompagnare la crescita di un "diverso" modello di sviluppo umano³⁵, orientato alla costruzione di un comunitarismo gravido di istanze solidaristiche³⁶.

Allora, per puntualizzare gli aspetti che ineriscono al rimbalzo del discorso portato avanti da Freire con la sua *Pedagogia degli Oppressi* nel contesto italiano, un punto notevole di analisi storica interessa proprio la presenza di tale pensiero pedagogico dentro alcune riviste di bandiera del dissenso cattolico: riviste anche diverse per impostazione, per target di pubblico, per struttura dei quadri editoriali, per riferimento a gruppi di comunità rappresentativi della pluriforme iniziativa cattolica, ma anche certamente

³⁴ *ibidem*, p.37.

³⁵ E. Hobsbawm, *Viva la revolución. Il secolo delle utopie in America Latina*, Milano, Rizzoli, 2016.

³⁶ S. Scatena, *La Teologia della Liberazione in America Latina*, Roma, Carocci, 2008, pp.7-47.

accomunate da orizzonti di fondo innestati dentro una visione profetica del messaggio evangelico, implicanti in quanto tale una responsabilità per la partecipazione cristiana a un progetto di liberazione dell'uomo da investire sul terreno concreto della storia.

Si tratta oltretutto di tenere presente la peculiarità di riviste che occupavano spazi di elaborazione e di diffusione non accademici, ma piuttosto attive sul piano della elaborazione di piattaforme culturali aperte ad un pubblico più largo, che accendevano una discussione vibrante sul valore da attribuire all'impegno intellettuale, sociale e politico di un cattolicesimo orientato in senso dialogante con aree della cultura laica e sensibile alle prospettive di costruzione di una civiltà solidaristica; riviste militanti capaci di raggiungere un pubblico eterogeneo, per quanto i loro gruppi redazionali si organizzassero attorno a canali di aggregazione specifici di gruppi di attivismo cattolico³⁷.

A partire, per esempio, da «Rocca», rivista pubblicata ad Assisi e promossa dai gruppi associativi raccolti intorno alla Pro Civitate Christiana, aventi tra l'altro nella parallela attività di gestione della casa editrice Cittadella dei formidabili strumenti di intervento culturale per orientare *a sinistra* molte coscienze cattoliche con la diffusione delle loro pubblicazioni. Si trattava di portare avanti, in questo senso, una linea culturale che non nascondeva l'intenzione di creare massa critica dentro il mondo cattolico, tanto da ambire a sfidare su un profilo di critica antagonista modelli alternativo-radicali di cultura laica, di varia impronta neomarxista³⁸.

Si trattava, in questo senso, anche di lavorare per incrociare con quei versanti di cultura laica i discorsi sulla liberazione dell'umano, enfatizzando il senso dell'urgenza delle risposte da dare al problema delle diseguglianze, all'oggettiva permanenza nel mondo di sacche gigantesche di emarginazione, alla crisi di valori, all'affermarsi di una civiltà capitalista da smascherare nei suoi perversi meccanismi di asservimento e di omologazione, ordinariamente celati sotto la predicazione di falsi miti di progresso³⁹.

E, giusto per entrare con maggiore dettaglio nell'esame dalle principali linee editoriali seguite da «Rocca», appare importante, dal punto di vista storico, non soltanto rilevare la consistenza di un programma di mobilitazione rivolto a intercettare le preoccupazioni di cattolici in lotta per la costruzione di un mondo più giusto ed equo, ma anche la tipologia dei settori di pubblico evidenziati quali preferenziali destinatari; un pubblico pronto a trasformare quel tipo di ingaggio culturale in forme di impegno incidente su un vissuto esperienziale personale e collettivo, e quindi a porsi sul terreno sociale e politico in termini di militanza attiva.

Si tratta cioè, di tenere conto dell'importanza di riviste che funzionavano come veicoli di idee e laboratori di opinione, in grado di far breccia dentro un certo ceto medio-intellettuale - quello di un certo tipo di insegnanti e di professori di scuola, per esempio - istintivamente collegato al riconoscimento di un imprinting identitario di tipo cattolico, ma decisamente sensibile nel riconoscersi nei motivi di una necessaria apertura alle ragioni del dialogo con il mondo laico e pronto a trasferire verso motivi di radicalizzazione l'adesione alle prospettive di un cristianesimo inevitabilmente politicizzato, percepito come "in lotta" per la giustizia sociale.

³⁷ C. Adagio, *Le riviste del dissenso cattolico*, in «Parolechiave», 18, 1, 1998, pp.119-138.

³⁸ D. Saresella, *Cattolici a sinistra. Dal modernismo ai giorni nostri*, Roma-Bari, Laterza, 2011, pp.115-142.

³⁹ F. De Giorgi, *La rivoluzione transpolitica. Il '68 e il post-68 in Italia*, Roma, Viella, 2020, pp.337-408.

Si tratta, infine, di prendere consapevolezza storica dell'importanza di un circuito di riviste che coinvolgeva un eterogeneo fronte di impegno cattolico, predisposto ad integrare dentro il proprio quadro di visione del mondo pezzi di analisi marxista, ritenuti efficaci nell'interpretare i temi dell'alienazione e gli effetti di disumanizzazione procurati dalle aberrazioni di un capitalismo cieco⁴⁰.

Allora, sullo scorcio dei primi anni Settanta, una rivista come «Rocca» restituiva con larghezza di significati il senso di alcuni importanti processi di trasformazione in corso nell'ambito del mondo cattolico in Italia, distinguendosi altresì per la sua capacità di espandere l'area della sua circolazione editoriale⁴¹.

Muovendosi, su una frontiera frastagliata che si allungava attorno alla ricerca di transazioni fluide e di intersezioni possibili fra frontiere culturali poste all'incrocio fra cattolicesimo sociale, neo-marxismo e fioritura di forme di pensiero dialettico-critico, «Rocca» offriva un supporto importante per l'allargamento dei temi della pedagogia di Freire dentro il contesto italiano, anticipandone i motivi di interesse, fin dalla pubblicazione di una prima intervista con lo stesso pedagogista brasiliano – allora impegnato a Ginevra – apparsa nel 1970 e condotta da Anna Portoghese.

I toni usati e le riflessioni poste ad accompagnamento dell'intervista chiarivano esattamente le ragioni dell'attenzione dedicata ad un uomo di pensiero e di azione che veniva presentato come «uno dei più noti pedagogisti ed educatori del nostro tempo»⁴².

Il sommario dello stesso articolo chiariva adeguatamente il rilievo culturale di quell'incontro, ponendo il lettore su una pista di comprensione utile per unire, tramite il riferimento a Freire, due mondi posti suggestivamente in relazione: quello del lontano Brasile e quello domestico-italiano: «Egli riflette il dramma dell'America Latina che ha urgente bisogno di inventare un nuovo tipo di destino ma sostanzialmente ripropone anche a noi, con la tematica della creatività, una revisione e un'autocritica dei nostri metodi, in cui s'infiltra l'inerzia e la nascosta violenza della massificazione»⁴³.

Analogamente, anche il titolo dell'intervista si rendeva attrattivo perché giocato su un evidente tono polemico, sottolineando, nel presentare la singolare esperienza pedagogica di Freire, l'opzione di collocazione delle pratiche educative da lui ispirate al di fuori di contesti istituzionalmente definiti e rigidi. Attirare l'attenzione del lettore sulla *non-scuola* di Freire, per riferirsi alla scelta adottata dall'educatore brasiliano di organizzare dei contesti educativi rispondenti alla valorizzazione di forme di esercizio collettivo della parola e che riflettevano una condizione di autonomia dei gruppi di lavoro operanti all'interno dei *cerchi di cultura*, significava, in riferimento al contesto italiano, cogliere l'occasione per trovare in quella modalità pedagogica una formula in grado di contrapporre qualcosa di importante alla crisi allora in corso delle istituzioni scolastiche, messe sotto accusa dalle contemporanee culture della contestazione⁴⁴. Per usare le parole di Freire, appariva piuttosto problematico non ammettere l'impressione in base alla quale, nel mondo occidentale, l'istituzione-Scuola stesse

⁴⁰ N. Valenzano, *L'antropologia pedagogica di Paulo Freire*, Roma, Studium, 2023.

⁴¹ G. Martina, *La Chiesa in Italia negli ultimi trent'anni*, Roma, Studium, 1975, p.125.

⁴² A. Portoghese, *La non scuola di Freire*, in «Rocca», 13, 1970, p.20

⁴³ *ibidem*.

⁴⁴ C. Betti, F. Cambi (a cura di), *Il '68: una rivoluzione culturale tra pedagogia e scuola. Itinerari, modelli, frontiere*, Milano, Unicopli, 2011.

ormai sempre più tradendo i suoi fini e stesse «diventando uno degli strumenti più efficaci di alienazione»⁴⁵.

Dunque, già fin da questa prima intervista pubblicata su «Rocca», doveva risultare quanto mai stimolante l'incrocio stabilito tra l'interesse per il modello di formazione freireiano e le istanze sollevate da una rinnovata coscienza cristiana, dal momento che quell'approccio pedagogico esaltava un'interpretazione profetica del vivere la fede:

«Più volte Freire ritorna su questo concetto: per lui ogni educazione o è al servizio dell'oppressione oppure sarà finalmente un progetto di liberazione. Mentre egli parla, anche se non vengono nominati, ha davanti i contadini della sua terra e i loro figli. E, per lui cristiano, non basta dire che Dio ha creato il mondo, ma occorre aggiungere che lo sta facendo anche "servendosi" di noi, e che soltanto col nostro impegno nel "servizio" può crescere una società autenticamente cristiana. È facile rilevare come in Freire il progetto evangelico diventa progetto politico. Il dramma delle popolazioni latino-americane lo spinge a decifrare i segni della fede nel cuore di questa situazione difficile»⁴⁶.

E così, preparando già a favore del pubblico italiano la ricezione ormai prossima dei contenuti della *Pedagogia degli Oppressi*, la redattrice di «Rocca» sottolineava un punto ritenuto veramente distintivo per intendere l'originalità dell'intuizione a base della pedagogia di Freire: solo gli oppressi «possono denunciare e annunciare, possono essere profeti e portatori di speranza. Solo essi a rigore hanno il futuro»⁴⁷.

E di questa radice cristiano-prophetica del pensiero e dell'opera di Freire, «Rocca» tornava a dare testimonianza nell'articolo che salutava l'uscita ufficiale in Italia della *Pedagogia degli Oppressi*⁴⁸.

L'analisi dell'opera, sintetica ma efficace, metteva in chiaro almeno tre punti che più largamente e compiutamente avrebbero qualificato l'attestazione di una profonda condisione di intenti con i messaggi contenuti nell'opera di Freire, interpretati quali motivi in grado di dare rinforzo ad una visione democratico-emancipativa dell'educazione, a servizio della crescita delle comunità sociali.

E questi tre punti potevano mostrarsi, sostanzialmente, nell'identificazione di altrettanti conseguenti nuclei di valore, evidentemente stimolanti per l'attivazione di una pedagogia democratica ispirata dalla fede cristiana.

Innanzitutto, si riconosceva, con senso di ampia approvazione, quel motivo ispiratore del discorso di Freire volto a stabilire una connessione stretta fra l'azione educativa e lo sviluppo di una concreta prospettiva rivoluzionaria, orientata alla realizzazione di una società in grado di restituire dignità agli oppressi. In secondo luogo, si apprezzava con favore l'accertamento di una propensione, implicita nella pedagogia di Freire, verso la costruzione di percorsi comunitari di autocoscienza, per ciò stesso radicalmente alternativi, nella loro postura pedagogica, rispetto agli assetti tradizionali dell'educazione; assetti, in verità, non completamente estranei alla familiarità del pubblico italiano, nella misura in cui nella loro impostazione si riconosceva un'intima affinità con i modi dell'esperienza di educazione comunitaria già realizzata a Barbiana. Infine, l'accoglienza dei messaggi di cambiamento provenienti dalla *Pedagogia degli Oppressi* sembrava cor-

⁴⁵ A. Portoghese, op cit., p.23.

⁴⁶ Ibidem.

⁴⁷ Ibidem.

⁴⁸ A. Portoghese, *La pedagogia degli oppressi*, in «Rocca», 10, 1971, pp.38-40.

rispondere al ritrovamento di un importante punto di ancoraggio per sostenere il capovolgimento di una tradizione gerarchico-autoritaria dell'educazione ed impiantarne un nuovo radicamento su piattaforme di incontro orizzontali.

Cosicché, la pedagogia libertaria di Freire faceva scomparire i “maestri”, o per lo meno ne disconosceva il ruolo tradizionale, laddove l'educazione si riconfigurava quale corrispettivo di un processo che maturava dentro un “fare” partecipato e collettivo, in grado di restituire ai soggetti della coscientizzazione un ruolo da effettivi protagonisti.

Da questo punto di vista, l'educazione si lasciava definitivamente alle spalle la sua rappresentazione di un agire depositario di pezzi di conoscenza e si riscopriva piuttosto come una funzione generatrice di coscienze, ovvero attività essenzialmente maieutica.

Ed esattamente in virtù di un simile tipo di lettura interpretativa, che insisteva sulla ridefinizione dell'educazione proposta da Freire in chiave maieutico-generativo-creativa, si potevano affermare le ragioni per testimoniare l'originaria corrispondenza del suo discorso pedagogico con una dimensione di umanesimo dalle autentiche radici cristiane; un valore che veniva ripreso ed ulteriormente argomentato nelle pagine di un successivo articolo su *L'esperienza pedagogica di Paulo Freire*, pubblicato nel giugno 1973⁴⁹: «Il punto del suo sovversivismo sta nel fatto che la sua scuola non si fa cinghia di trasmissione di una cultura o dei voleri della classe dominante, ma dà la parola agli oppressi, credendo che Dio non ha fatto il mondo già finito o come una cosa che deve rimanere sempre così, di dominanti e di dominanti, di incompetenti e di competenti, di poveri e di ricchi ma tale che la vita abbia senso anche per quelli finora esclusi dalla parola della storia. Insegnare, dunque, vuol dire dare la parola, evocare le possibilità generative della verità che sono in ciascun uomo»⁵⁰.

Nel complesso delle analisi sviluppate su «Rocca», questioni specifiche venivano poi ad aprirsi intorno al tema peculiare della “trasferibilità” della pedagogia di Freire nel contesto italiano, nella misura in cui ben si comprendeva come trasferimento non potesse significare *tout court* spostamento lineare dei contenuti di quella pedagogia dentro contesti e situazioni obiettivamente diversi.

Occorreva, piuttosto, provare a intendere come l'impianto pedagogico freiriano potesse essere “tradotto” in un contesto diverso, mantenendone lo spirito e l'autenticità della lezione, ma adeguandone il portato dei significati rispetto alla tipicità della situazione italiana e reinventandone, quindi, le modalità di applicazione.

E su questo piano non mancavano suggerimenti che, agganciandosi al possibile transfert della pedagogia di Freire dentro il terreno italiano, ponevano in causa la consapevolezza di attraversare un momento fortemente critico per i destini dell'educazione, soprattutto in merito alla precaria condizione di salute denunciata dalle istituzioni scolastiche, chiamate a riscoprire il senso della loro originaria vocazione democratica.

A questo livello la forza della pedagogia di Freire veniva riconosciuta per la lucidità con cui sollevava l'esigenza di impiantare i processi della formazione dentro un'approfondita analisi delle coordinate socio-economiche e culturali aderenti ai relativi contesti esperienziali, la cui decifrazione richiedeva uno studio quantomai accurato.

⁴⁹ A. Portoghese, *L'esperienza pedagogica di Paulo Freire*, in «Rocca», 15, 1973, pp.38-39.

⁵⁰ Ivi, p.38.

Motivo ampiamente disertato dalle consuetudini scolastiche italiane e tale per cui poteva risultare facile osservare come gli insegnanti operassero piuttosto astrattamente, a prescindere da un'analisi circostanziata del tessuto sociale su cui la loro azione educativa veniva ad innestarsi e da una conoscenza dei "mondi culturali" che intessevano le ordinarie pratiche di vita di alunni e studenti.

Per tale motivo, ben si suggeriva come il trasferimento della lezione freiriana importasse l'acquisizione di una consapevolezza della densità esperienziale a cui agganciare le pratiche formative, le quali avrebbero potuto acquisire valore autenticamente educativo solo partecipando dialetticamente ad una generazione viva di cultura, capace di coinvolgere direttamente le classi popolari, per "salire dal basso".

Ragione per cui, la direzione indicata dalla pedagogia freireiana poteva essere incrociata con le pur ancora contorte e problematiche esperienze di *controscuola* tentate in quegli anni in Italia sotto la spinta di forze democratiche, mosse da una propensione alla frequentazione di soluzioni educative non-formali, da perseguire come opportune alternative pedagogiche.

In altri termini, la direzione della pedagogia freiriana, nel suo possibile innesto a favore di una strategia di democratizzazione dei processi formativi in Italia sembrava incoraggiare la riorganizzazione delle pratiche formative al di fuori di contesti istituzionalizzati, per alimentare prospettive di disseminazione diffusa dell'educativo dentro i contesti territoriali, secondo modalità spesso allora identificate con la vitalità spontanea delle comunità di quartiere: realtà promettenti, che sembravano offrire una stimolante alternativa per impiantare l'educazione su piattaforme di diretto vissuto sociale e di riconoscimento di bisogni emergenti dal basso⁵¹

L'importazione della pedagogia di Freire, su questo piano, interveniva su un cantiere aperto, intorno al quale convergevano iniziative ancora spesso frammentarie o allo stato di sperimentazione, ma a cui guardavano con attenzione anche i settori d'ispirazione democratica collocati attorno a forze d'aggregazione cattolica, così come poteva desumersi da talune pagine di «Rocca» pubblicate nel corso dello stesso 1973, nelle quali si riportavano le note di riflessione ed i commenti derivati da un incontro di studio appositamente organizzato dalle ACLI di Milano, tra una équipe di lavoro di Freire ed un gruppo di insegnanti disposti alla sperimentazione di nuove soluzioni educative⁵². I maggiori sforzi, in questo senso, riguardavano il tentativo di importare il metodo maieutico del "tema generatore" per provare a dar vita ad una forma rinnovata di vita scolastica capace, in quanto tale, di legittimare modelli di formazione anti-autoritaria e affermare l'educazione come pratica di libertà⁵³.

⁵¹ P. Freire, *L'archeologia della coscienza*, in «Rocca», 22, 1971, pp.33-36.

⁵² A tal proposito è bene sottolineare il rilievo storico assunto dallo spazio specifico di incontro con l'area movimentista delle ACLI, giusto in quegli anni al centro di una drammatica vicenda di strappo con le gerarchie ecclesiastiche, disobbedienti rispetto al sistema delle convergenze politiche democristiane e fortemente tentate dalla svolta socialista; un'area di dissenso al centro di una situazione apparsa particolarmente drammatica a cavallo dall'Incontro Nazionale tenutosi a Vallombrosa dal 27 al 30 agosto 1970, sul tema *Movimento Operaio, capitalismo e Democrazia*, fino alla successiva "deplorazione" di Paolo VI in occasione dell'VIII Assemblea Generale della CEI, 19 giugno 1971. A questo proposito si suggerisce specialmente: C. F. Casula, *Le Acli: una bella storia italiana*, Roma, Anicia, 2008; V. Chiti, *Vicini e lontani: l'incontro tra laici e cattolici nella parabola del riformismo italiano*, Roma, Donzelli, 2016; M. Lovatti, *Giovanni XXIII, Paolo VI e le Acli*, Brescia, Morcelliana, 2019.

⁵³ C. Bertini, *Educazione come prassi politica*, in «Rocca», 15-16, 1973, pp.44-45.

Con ciò, si annunciavano come ampiamente visibili i segnali trasmessi da ambienti del mondo cattolico disposti a lasciarsi provocare dal discorso freiriano non appena a livello eminentemente concettuale-teorico, ma anche di ricerca di nuove soluzioni per giungere a un'impostazione maggiormente democratica delle pratiche educative.

Per il resto, in quella peculiare stagione, lo sguardo verso Freire, la sua pedagogia e le attività culturali conseguenti avrebbero trovato riscontri ulteriori in «Rocca», ancora almeno fino al 1977, quando, in occasione del passaggio del pedagogista brasiliano per alcuni seminari tenuti all'Università di Perugia sarebbero state pubblicate nuove interviste, specialmente utili per fornire ai lettori un racconto sommario dei progetti di alfabetizzazione popolare nel frattempo avviati in Guinea Bissau e a Capo Verde, all'interno di progetti promossi dal Consiglio Mondiale delle Chiese. Sotto questi aspetti si rimarcava come la valorizzazione del modello freiriano assumesse speciale valore nell'orientare un accompagnamento di quelle particolari comunità alla conquista di un'autonomia, per riscattare il fardello lasciato da pesanti eredità coloniali ed attrezzare a loro vantaggio un paradigma formativo di tipo democratico⁵⁴.

Complessivamente, per quegli ambienti del cattolicesimo italiano affezionati ai contenuti sociali trattati da di una rivista come «Rocca», l'apertura alla pedagogia di Freire diventava un motivo per coltivare significative speranze al fine di guardare positivamente alla trasformazione della società, prestando fiducia alle possibilità di una «reale umanizzazione»⁵⁵: e tutto ciò non per un semplice abbandonarsi al facile fascino delle illusioni idealizzanti dell'utopia, quanto per assecondare una vocazione profetica dell'agire cristiano, portatore della convinzione per cui ogni individuo vale integralmente come “persona” e per cui la persona umana non è mai riconducibile alla semplice variabile di un'idea o di un'astrazione logica.

4. La Pedagogia degli Oppressi e le ragioni di una testimonianza profetica: uno sguardo ad altre contemporanee riviste del dissenso cattolico

«Paulo Freire è cristiano di formazione e di convinzione e non è difficile vedere nella sua esperienza il percorso di molti credenti dall'intuizione primitiva della necessità di una testimonianza profetica nel mondo, alla lotta politica insieme alle forze che storicamente e realmente combattono per la liberazione dell'uomo»⁵⁶.

Queste parole portavano a sintesi un lungo articolo sul rapporto tra pedagogia e rivoluzione in Freire, pubblicato da Attilio Monasta nel 1972 su un'altra rivista di forte impatto per la maturazione di una coscienza cattolica coinvolta in un complesso compito di confronto con versanti culturali diversamente sostenitori di una prassi emancipatrice, aventi in prima linea intelligenze e forze legate al fronte marxista⁵⁷. Una rivista “eretica” per certi versi, ma certamente di potente capacità di provocazione; in grado di produrre scosse di coscienza attorno a raffinati approfondimenti sui temi ruotanti intorno al rapporto fra fede e scelta etica per la liberazione dell'uomo, avente oltretutto a guida

⁵⁴ A. Portoghesi, *L'educazione in un contesto rivoluzionario. Incontro con Paulo Freire*, in «Rocca», 5, 1977, pp.26-29.

⁵⁵ *ibidem*, p.29.

⁵⁶ A. Monasta, *Freire: pedagogia e rivoluzione*, in «Testimonianze», 142, 1972, p.168.

⁵⁷ *Ivi*, pp.144-173.

coraggiosa la figura di padre Ernesto Balducci⁵⁸. Ci si riferisce, evidentemente, a «Testimonianze»: rivista nota per l'espressione di convinte posizioni a favore di una modernizzazione del cattolicesimo investita in chiave ecumenica e sostenuta da una vibrante ispirazione democratica⁵⁹.

La rivista diretta da Balducci si lasciava soprattutto riconoscere per la spregiudicatezza con cui si rendeva interprete di una valorizzazione degli indirizzi conciliari in termini di maturazione di una scelta di campo a sostegno di una prassi sistematica di dialogo con le altre culture religiose e con le culture laiche: una prassi dialogante condotta senza inibizioni ed in termini di investimento fiducioso negli effetti di reciproca fecondazione. Per usare termini cari a Freire, si potrebbe dire che la rivista di Balducci esprimeva la posizione di quei cattolici pronti a condividere “pezzi di strada insieme” a quanti, anche non credenti, atei, marxisti, o altrimenti schierati, desiderassero partecipare di un comune progetto culturale-politico a servizio dell'uomo e della liberazione umana.

E, nello specifico, rispetto ai termini che riguardavano l'apertura di spazi a favore della conoscenza della pedagogia di Freire e dell'allargamento di una riflessione sui suoi peculiari temi, tale apertura si collocava dentro coordinate di interesse puntualmente battute da «Testimonianze», specialmente nella misura in cui tale rivista attestava un suo punto di merito nell'attenzione costantemente rivolta a quelle frontiere del cattolicesimo poste fuori dal “mondo occidentale”, lì dove era possibile recuperare il valore di incisività con cui lo slancio profetico di una fede socialmente attiva riusciva a configurare inediti laboratori di speranza.

Per altro verso, la ricerca di piattaforme di interlocuzione con le culture che frequentavano i modi dell'analisi marxista, permettevano già da tempo di battere una linea di integrazione fra prospettive culturali variamente interessate a smascherare i dispositivi di omologazione e di consenso ideologico operanti nella società borghese.

L'interpretazione della pedagogia di Freire offerta da Monasta per le pagine di «Testimonianze», si collocava, pertanto, perfettamente in sintonia con la ricerca di simili allineamenti fra cristianesimo e marxismo, legittimando sullo sfondo l'idea di una loro proficua convergenza per una prassi di liberazione:

«L'analisi marxista è oggi uno strumento irrinunciabile che il credente può e deve assumere complessivamente, senza riserve ideologiche e senza “trattative”, non solo perché teoricamente egli è portatore di un'ideologia propria, ma soprattutto, perché, praticamente, storicamente è lo strumento che egli incontra sul cammino della lotta per la liberazione dell'uomo»⁶⁰.

La pedagogia di Freire, in quest'ottica veniva considerata una soluzione paradigmatica, dal momento che essa univa alla tensione profetico-cristiana una netta indicazione sulla natura dialettica della *praxis*; un'indicazione che non soltanto permetteva di comprendere l'autenticità della dimensione educativa nella sua originaria natura di «azione

⁵⁸ Sul tema si veda specialmente il dossier monografico: F. Cambi (a cura di), *Ernesto Balducci: una figura pedagogica di forte attualità*, in «Studi sulla Formazione», vol. 27, n.1, 2024, pp. 5-76, <https://oajournals.fupress.net/index.php/sf/issue/view/651>, ultima consultazione 10 ottobre 2024.

⁵⁹ M.C. Giuntella, “*Testimonianze*” e l'ambiente cattolico fiorentino, in Ristuccia S. (a cura di), *Intellettuali cattolici tra riformismo e dissenso*, Milano, Edizioni di Comunità, 1975, pp.229-315.

⁶⁰ A. Monasta, cit, p.171.

che trasforma la realtà»⁶¹, ma che soprattutto illuminava la convinzione per cui un'educazione autentica, in quanto liberazione dall'oppressione, implicasse l'esercizio di una prassi «che si svolge con il popolo e non solo per il popolo»⁶².

Pertanto, l'ottica con cui Monasta accompagnava un discorso funzionale all'ingresso della pedagogia di Freire in Italia, accentuava il senso della collocazione di quella pedagogia dentro la particolare consistenza che assumeva la sfida aperta per la realizzazione di una "rivoluzione culturale".

Su questa linea, lo studio della pedagogia di Freire e la sua conseguente valorizzazione intervenivano su un terreno che ineriva al dissodamento di alternative democratiche per l'educazione e per la scuola, rispetto alle quali i soggetti da educare potessero finalmente risultare non appena i destinatari di un'operazione di acculturazione calata dall'alto, ma i reali protagonisti di un processo che maturava per spinte dal basso e per logiche dialettiche.

E allora per quel che poteva riguardare il contesto italiano, l'introduzione del discorso di Freire avrebbe portato non solo elementi di arricchimento a favore di un tema teorico relativo alla partecipazione integrale dell'educazione alla "rivoluzione culturale", ma avrebbe giovato alla ricerca di modelli operativi per inedite alternative pedagogiche:

«Di fronte a questa alternativa [...] sono nate, in alcuni spazi liberi all'interno della scuola (conquistati dalle lotte studentesche) e soprattutto fuori dalla scuola, nei quartieri e nelle campagne (assai meno nelle fabbriche purtroppo), esperienze di cultura alternativa come il doposcuola, la contro-scuola, la contro-informazione e così via che possono trovare nell'esperienza di Freire un'importante carica di aggregazione»⁶³.

Dalle pagine di «Testimonianze» e per via della mediazione interpretativa ivi sviluppata da Monasta si articolava, di conseguenza, un'interpretazione del discorso di Freire che, in linea con la politica culturale di quella rivista, insistendo sull'importanza della questione educativa, correva a reinterpretare l'importanza di un tema tipicamente gramsciano⁶⁴, di lotta per l'egemonia e di restituzione di iniziativa storica alle forze popolari⁶⁵.

E che su questo piano la pedagogia di Freire venisse a giocare un punto saliente della sua ambiziosa scommessa, tesa a valere come occasione per lo sviluppo di un'alternativa democratica, era un elemento che, acutamente, veniva messo in luce anche da padre Enzo Franchini sulle pagine di «Regno»⁶⁶, rivista legata agli indirizzi di un cattolicesimo progressista portato avanti dai gruppi Dehoniani, aventi il loro principale centro di iniziativa culturale ed editoriale a Bologna.

L'eco di una simile impostazione era riscontrabile, per esempio, nelle note di presentazione che su quella rivista dovevano accompagnare l'apparizione in Italia di *L'educazione come pratica di libertà*⁶⁷, le quali replicavano il senso di una continua oscillazione, corrente nella pedagogia di Freire, tra l'espansione di una tensione liberatrice provenien-

⁶¹ Ivi, p.172.

⁶² Ivi, p.171.

⁶³ Ivi, p.167.

⁶⁴ A. Monasta, *Scuola, istituzioni, egemonia*, in «Testimonianze», 157-158, 1973, pp. 547-582.

⁶⁵ «Per quello che riguarda la situazione italiana ci sembra che il discorso di Freire sia il più interessante ed il più vicino a quello di Gramsci [...]» (Ivi, p.567).

⁶⁶ E. Franchini, *Dal fatalismo all'azione. Presupposti e metodi della pedagogia di Freire*, in «Regno», 14, 1974, pp.353-354.

⁶⁷ P. Freire, *L'educazione come pratica della libertà*, (a cura di Linda Bimbi), Milano, Mondadori, 1973.

te da un ethos cristiano e la puntualità di un'analisi delle condizioni dell'esistente, esercitata grazie all'applicazione di categorie marxiste nell'enucleazione dei meccanismi che presiedevano all'esercizio del dominio culturale.

Un'oscillazione che scorreva continuamente da un polo all'altro, per cui, se la visione di Freire si rivelava sicuramente debitrice di elementi di analisi derivati dal marxismo, occorre allo stesso tempo riconoscere che:

«Freire è spiritualista, sa che è possibile prendere la distanza dalla ideologia correlata alle strutture sociali, in modo che nuove concezioni culturali entrino in circolo, determinando a loro volta il cambio delle infrastrutture. Compito dell'educatore è promuovere questa permanente *rivoluzione culturale*, indicando in qualsiasi situazione storica le *possibilità inedite d'azione* come forze dirompenti l'assetto acquisito»⁶⁸.

«Regno», del resto, aveva già dedicato un apposito spazio alla figura e all'opera di Freire, riconoscendo nel suo discorso pedagogico l'affermazione di un motivo fondamentalmente integrato nell'attestazione di una più ampia ecclesiologia dell'annuncio e della liberazione⁶⁹. E per dare forza a tale argomento, si era a suo tempo ritenuto opportuno riprodurre il testo dell'intervento inviato da Freire in occasione del convegno organizzato a Nemi (22-26 luglio 1972) dal Movimento Laici per l'America Latina e realizzato in seno alle più ampie iniziative promosse dal Centro Ecclesiale Italiano per l'America Latina; un testo dalla tesi inequivocabile: «Non ci può essere umanizzazione in un contesto di oppressione»⁷⁰.

Anche a tale proposito, concedere spazio a Freire voleva significare offrire un'occasione propizia per riprendere una tesi che, a partire da don Milani, si era fatta strada fra tanti cattolici in Italia: ovvero che la via verso la santità non poteva essere colmata d'un tratto ed immediatamente; essa importava prima il compito dell'umanizzazione, attraverso una restituzione della coscienza alla sua capacità di autonomia e di libertà, passando per un percorso gestito per via educativa⁷¹.

5. Considerazioni conclusive

L'incursione dentro taluni itinerari rappresentativi del dissenso cattolico italiano culturalmente operanti e attivi negli anni Settanta mostra come quello spazio di idee, di programmi, di azione, legato all'emersione di un profilo di identità cattolica impegnata nella realizzazione di un radicale cambiamento sociale ed orientata a incontrarsi con i movimenti di opposizione politica, per la promozione di una prospettiva rivoluzionaria, si proponesse quale ambiente di incontro elettivo per impiantare e far germinare in Italia la pedagogia di Paulo Freire.

A chiusura del percorso di analisi condotto fin qui, un ultimo segnale di testimonianza può additarsi nella scrittura da parte dello stesso pedagogista brasiliano della breve prefazione, dai toni dichiaratamente favorevoli e di aperto sostegno alle tesi enunciate da Giulio Girardi in *Educare: per quale società?* (1975)⁷².

⁶⁸ E. Franchini, op cit., p.354.

⁶⁹ P. Freire, *Note sull'umanizzazione e le sue implicazioni educative*, in «Regno», 15, 1972, pp.409-411.

⁷⁰ Ivi, p. 409.

⁷¹ L. Milani, *La parola agli ultimi*, (a cura di José Luis Corzo), Brescia, La Scuola, 2012.

⁷² P. Freire, *Prefazione*, in G. Girardi, *Educare: per quale società*, Assisi, Cittadella Editrice, 1975, pp.5-8.

Si tratta di cogliere un ulteriore punto di incontro emblematico fra la pedagogia di Freire ed uno degli intellettuali italiani allora tra i più apertamente schierati su posizioni radicali, a favore del riconoscimento della necessità di appropriarsi di strumenti interpretativi di derivazione marxista per comprendere il destino di oppressione derivante dalle logiche del sistema capitalista; un attore di primo piano nel sostenere in Italia il progetto alternativo dei *Cristiani per il socialismo*; teologo “eretico”, espulso nel corso dagli anni Settanta da Università e da Istituti cattolici di alto insegnamento dottrinale per la sua opzione di radicale ingaggio con una prospettiva rivoluzionaria, scopertamente intrisa di marxismo e legittimante una dialettica di lotta di classe.

Ebbene, quel libro di Girardi segnalava mutui segnali di riconoscimento fra il “teologo” italiano e Freire. L’uno, anzi, si dichiarava apertamente debitore rispetto a Freire per l’incardinamento della sua visione sul rapporto tra fede cristiana, educazione e rivoluzione. Il pedagogista brasiliano, da parte sua, nell’invitare i lettori a confrontarsi in profondità con le idee esposte nel libro di Girardi, e nel mostrare chiaramente di simpatizzare con i sentimenti militanti dell’autore, testimoniava come le tematiche affrontate in quel libro insistessero su questioni che da sempre stavano al centro delle sue preoccupazioni pedagogiche.

Erano strade che si incontravano ancora in nome della ‘liberazione’ ed era un’ennesima testimonianza che attestava come l’alternativa pedagogica che desiderava prendere le mosse da Freire chiedesse di essere compresa dentro un fondamento culturale di natura più larga, riflettente l’opzione per una nuova e corrispondente ecclesiologia della liberazione⁷³.

Bibliografia

- Adagio C., *Le riviste del dissenso cattolico*, in «Parolechiave», 18, 1, 1998, pp.119-138.
- Balducci E., *L’insegnamento di don Lorenzo Milani*, Roma-Bari, Laterza, 1995.
- Batini F., Mayo P., Surian A., *Lorenzo Milani, the School of Barbiana and the struggle for social justice*, Oxford, Peter Lang, 2014.
- Beozzo O. J., *Medellin. Inspiration et racines*, in Doré, J., Melloni, A., (a cura di). *Volti di fine Concilio. Studi di storia e teologia sulla conclusione del Vaticano II*, Bologna: Il Mulino, 2002, pp.361-393.
- Beretta R., *Il lungo autunno. Controstoria del Sessantotto Cattolico*, Milano, Rizzoli, 1998.
- Bertini C., *Educazione come prassi politica*, in «Rocca», 15-16, 1973, pp.44-45.
- Betti C. (a cura di), *Don Milani fra storia e memoria: la sua eredità quarant’anni dopo*. Milano: Unicopli, 2009.
- Betti C., Cambi F. (a cura di), *Il ’68: una rivoluzione culturale tra pedagogia e scuola. Itinerari, modelli, frontiere*, Milano, Unicopli, 2011.
- Bimbi L., *Lettere a un amico. Cronache di liberazione al femminile plurale*. Genova, Marietti, 1990.
- Bonifazi C., *Linda Bimbi. Una vita, tante storie*, Torino, EGA, 2015.
- Burgalassi S., *Dissenso Cattolico e Comunità di Base*, in Traniello F., Campanini G. (a cura di), *Dizionario Storico del Movimento Cattolico in Italia (1860-1980). I fatti e le idee. I/2*, Genova, Marietti, 1981, pp.278-284.

⁷³ S. Noceti, *Ecclesiologia*, in A. Melloni, (a cura di) *Dizionario del sapere storico-religioso del Novecento*, Vol. 1, Bologna, Il Mulino, 2010, pp.811-841.

- Cambi F., *La sfida della differenza: itinerari di pedagogia critico-radicale*, Bologna, Clueb, 1987.
- Cambi F. (a cura di), *Ernesto Balducci: una figura pedagogica di forte attualità*, in «Studi sulla Formazione», vol. 27, n.1, 2024, pp. 5-76, <https://oajournals.fupress.net/index.php/sf/issue/view/651>, ultima consultazione 10 ottobre 2024.
- Casula C. F., *Le Acli: una bella storia italiana*, Roma, Anicia, 2008.
- Ceci L., *Teologia della Liberazione*, in Melloni A. (a cura di), *Dizionario del sapere storico-religioso del Novecento*. vol. 2, Bologna, Il Mulino, 2010, pp.1539-1553.
- Chiti V., *Vicini e lontani: l'incontro tra laici e cattolici nella parabola del riformismo italiano*, Roma, Donzelli. 2016.
- Colarizi S., *Storia del Novecento Italiano. Cent'anni di entusiasmo, di paure, di speranze*. Milano, Bur Rizzoli, 2000.
- Craveri P., *La Repubblica dal 1958 al 1992*, in Galasso G. (a cura di), *Storia d'Italia*. Vol. 24. Torino: UTET, 1995.
- Cuminetti M., *Il dissenso cattolico in Italia: 1965-1980*, Milano, Bur Rizzoli, 1983.
- De Giorgi F., *Paolo VI: il Papa del moderno*, Brescia, Morcelliana, 2015.
- De Giorgi F., *La rivoluzione transpolitica. Il '68 e il post-68 in Italia*, Roma, Viella, 2020.
- Franchini E., *Dal fatalismo all'azione. Presupposti e metodi della pedagogia di Freire*, in «Regno», 14, 1974, pp.353-354.
- Freire P., *La pedagogia degli oppressi*, Milano, Mondadori, 1971.
- Freire P., *L'archeologia della coscienza*, in «Rocca», 22, 1971, pp.33-36.
- Freire P., *Note sull'umanizzazione e le sue implicazioni educative*, in «Regno» 15, 1972, pp-409-411.
- Freire P., *L'educazione come pratica della libertà*, Milano, Mondadori, 1973.
- Gennari M. (a cura di), *L'apocalisse di don Milani*, Milano, Libri Scheiwiller, 2008.
- Girardi G., *Educare: per quale società*, Assisi, Cittadella Editrice, 1975.
- Giuntella M.C., «Testimonianze» e *l'ambiente cattolico fiorentino*, in Ristuccia S. (a cura di.), *Intellettuali cattolici tra riformismo e dissenso*, Milano, Edizioni di Comunità, 1975, pp.229-315.
- Hobsbawm E., *Viva la revolución. Il secolo delle utopie in America Latina*, Milano, Rizzoli, 2016.
- Lanaro S., *Storia dell'Italia Repubblicana. Dalla fine della guerra agli anni Novanta*. Venezia, Marsilio, 1992.
- Lepre A., *Storia della Prima Repubblica. L'Italia dal 1943 al 2003*, Bologna, Il Mulino, 2004.
- Lovatti M., *Giovanni XXIII, Paolo VI e le Acli*, Brescia, Morcelliana, 2019.
- Martina G., *La Chiesa in Italia negli ultimi trent'anni*, Roma, Studium, 1975.
- Massari R., *Il '68. Come e perché*, Bolsena, Massari Editore, 1988.
- Mayo P., *Echoes from Freire for a Critically Engaged Pedagogy*, London-New York, Bloomsbury, 2013.
- Melloni A., *Da Giovanni XXIII alle Chiese Italiane del Vaticano II*, in De Rosa G., Gregory T., Vauchez A. (a cura di.), *Storia dell'Italia Religiosa. Vol. 3. L'età contemporanea.*, Roma-Bari, Laterza, 1995, pp.361-403.
- Melloni A., *La lezione di Dio*, in Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, (a cura di A. Melloni), Milano, Mondadori, 2017, pp.146-186.

- Milani L., *La parola gli ultimi*, (a cura di José Luis Corzo), Brescia, La Scuola, 2012.
- Monasta A., *Freire: pedagogia e rivoluzione*, in «Testimonianze», 142, 1972, pp.144-173.
- Monasta A., *Scuola, istituzioni, egemonia*, in «Testimonianze», 157-158, 1973, pp. 547-582.
- Mulas A., *Linda Bimbi: fede, diritti, liberazione*, Roma, Nova Delphi, 2021.
- Nesti A., *L'altra Chiesa in Italia*, Milano, Mondadori, 1970.
- Noceti S., *Ecclesiologia*, in Melloni A. (a cura di), *Dizionario del sapere storico-religioso del Novecento*, vol. 1, Bologna, Il Mulino, 2010, pp.811-841.
- Paolo VI, *Populorum Progressio. Lettera Enciclica*, 1967, https://www.vatican.va/content/paul-vi/it/encyclicals/documents/hf_p-vi_enc_26031967_populorum.html, ultima consultazione 10 ottobre 2024.
- Portoghese A., *La non scuola di Freire*, in «Rocca», 13, 1970, pp.20-23.
- Portoghese A., *La pedagogia degli oppressi*, in «Rocca», 10, 1971, pp.38-40.
- Portoghese A., *L'esperienza pedagogica di Paulo Freire*, in «Rocca», 15, 1973, pp.38-39.
- Portoghese A., *L'educazione in un contesto rivoluzionario. Incontro con Paulo Freire*, in «Rocca», 5, 1977, pp.26-29.
- Portoghese A., *Educazione, linguaggio, liberazione. Incontro con Paulo Freire*, 6, 1977, pp.36-39.
- Roghi V., *La lettera sovversiva: da don Milani a De Mauro, il potere delle parole*, Roma-Bari, Laterza, 2017.
- Santagata A., *Una rassegna storiografica sul dissenso cattolico in Italia*, in «Cristianesimo nella Storia», 31, 2010, pp.207-241.
- Saresella D., *Cattolici a sinistra. Dal modernismo ai giorni nostri*, Roma-Bari, Laterza, 2011.
- Saresella D., *Dal Concilio alla Contestazione. Riviste cattoliche negli anni del cambiamento (1958-1968)*, Brescia, Morcelliana, 2005.
- Scatena S., *La Teologia della Liberazione in America Latina*. Roma, Carocci, 2008.
- Scoppola P., *La "nuova cristianità" perduta*, Roma, Edizioni Studium, 2008.
- Todaro L., *Italy Meets Freire: The Rationale for a Promising Encounter in the Critical 1970s*, in J. Irwin, L. Todaro (a cura di), *Paulo Freire's Philosophy of Education in Contemporary Context. From Italy to the World*, Oxford, Peter Lang, 2022, pp. 33-54.
- Todaro, L., *Destrutturazioni dell'immaginario educativo e antipedagogia: lo smontaggio del congegno 'educazione' nel panorama italiano*, in Todaro L. (a cura di), *Cultura pedagogica e istanze di emancipazione. Tra gli anni '60 e '70 del Novecento*, Roma, Anicia, 2018, pp.11-45.
- Valenzano N., *L'antropologia pedagogica di Paulo Freire*, Roma, Studium, 2023
- Verucci G., *La Chiesa postconciliare*, in Barbagallo F. (a cura di), *Storia dell'Italia Repubblicana*, vol. 2 *La trasformazione dell'Italia: sviluppo e squilibri*. t.2. *Istituzioni, movimenti e culture*, Torino, UTET, 1995, pp.297-382.
- Verucci G., *La Chiesa Cattolica in Italia dall'Unità a oggi*, Roma-Bari, Laterza, 1999.
- Verucci G., *Il dissenso cattolico in Italia* in «Studi Storici», v. 43, 1, 2002, pp.215-233.
- Vittoria P., *Narrando Paulo Freire. Per una pedagogia del dialogo*, Sassari, Carlo Delfino Editore, 2008.
- Vittoria P., *Critical Education in Paulo Freire: educational Action for Social transformation*, in «Encyclopaideia», vol.22, n.51, 2018, <https://encp.unibo.it/article/view/8459/9105>, ultima consultazione 10 ottobre 2024.

L'attivo bisogno di apprendere

ROBERTO TRAVAGLINI

Associato di Pedagogia Generale e Sociale – Università di Urbino

Corresponding author: roberto.travaglini@uniurb.it

Abstract. The article explores how much current pedagogical theories rooted in John Dewey's pragmatism give importance to biological motivations in the development of learning processes. Dewey identified four fundamental instincts in children (social impulse, instinct to make, instinct of investigation and art instinct), and was convinced that effective learning is achieved when children are guided by similar internal drives rather than by external stimuli. It is an approach that shifts the educational attention from the teacher to the child, enhancing his natural need to know through practical and creative activities. The motivation to learn has solid neurological foundations, supported by the most recent pedagogical-cognitivist and neo-cognitivist expressions in an anti-behaviorist function: Damasio argues that the idea of an "implicit consciousness", present in vital processes and the primary basis of emotions and the highest cognitive abilities, is well-founded, and several authors align themselves on its theoretical perspective, including Piaget and Gardner, who have been able to integrate cognitive and biological sciences with educational theories, promoting an education capable of enhancing the interaction between innate predispositions and the socio-educational environment and, in line with Dewey's activist orientation, promoting the idea – like Claparède's law of need –, according to which the child's mind is active and self-motivation is the real engine of any possible functional learning.

Keywords. Learning biology – self-motivation – Deweyan pragmatism – pedagogical cognitivism – functional learning

1. Le spinte biologiche al conoscere

Attuali orientamenti pedagogici invitano a importare negli ambienti socioeducativi l'idea-guida secondo cui i processi di apprendimento non sono sinceramente funzionali senza una profonda e autonoma spinta motivazionale, di cui non si deve trascurare la pregnanza del fondamento biologico.

Già dai tempi del pragmatismo pedagogico¹, da John Dewey in poi, si sono avvicinate significative ricerche educative volte a constatare per lo più empiricamente, e di conseguenza a teorizzare, la fondatezza pedagogica di un simile convincimento. Il pragma-

¹ Il percorso pragmatista delle scuole nuove si salda con una complessa riflessione teorica che dà vita a una concezione attiva del processo formativo, i cui temi centrali – come rileva Franco Cambi (1999, p. 437) – possono identificarsi nel puerocentrismo; nella rivalutazione del fare e dunque nel recupero del valore formativo del gioco e delle attività manuali; nella motivazione come origine di ogni apprendimento significativo; nello studio dell'ambiente, dato che la realtà circostante rappresenta uno stimolo importante per attivare percorsi di scoperta; nella socializzazione; nell'antiautoritarismo; nell'antiintellettualismo.

tista americano ne faceva una questione innanzitutto biologica, legata alla necessità di soddisfare particolari istinti, se è vero che il bambino, in particolare tra i quattro e gli otto anni, è mosso da quattro istinti fondamentali nei processi di apprendimento, che in *School and Society* egli identifica specificamente con l'istinto sociale, del fare, dell'investigazione e dell'espressione (Dewey, 1953, pp. 30 e 31), trattandosi di vere e proprie «risorse naturali», di un «capitale non ancora investito» (Dewey, 1953, p. 32), di impulsi naturali che il bambino deve poter soddisfare: la «scuola ideale» dovrebbe «dirigere» il ragazzo verso un appagamento autonomo di queste risorse, piuttosto che agire dall'esterno con «l'eccitare o l'appagare un interesse» (Dewey, 1953, p. 29). E dunque dovrebbe metterlo nelle condizioni educative più idonee perché sia guidato in totale autonomia da queste profonde spinte biologiche verso la conoscenza, in modo al contempo comunicativo, pragmatico, indagatorio ed espressivo.

La visione deweyana sembra pressoché invertire il processo di apprendimento che, si potrebbe dire, da “essoterico” si fa “esoterico”, nel senso proprio di questi termini, in quanto l'apprendimento finora sollecitato dall'ambiente esterno, un apprendimento che si potrebbe dunque chiamare essoterico (da *exo*, fuori), si realizza, al contrario, grazie allo spontaneo attivarsi di spinte interne, per l'appunto esoteriche (da *eso*, dentro), provenienti da una dimensione interiore dell'individuo.

Con questo mutamento di prospettiva, il “centro di gravità” del sistema educativo si sposta dall'esterno all'interno, transitando dall'educatore, l'insegnante, la classe, il programma, il libro di testo, l'ambiente educativo nel suo complesso agli istinti e all'«attività immediata del ragazzo stesso» (Dewey, 1953, p. 24), che in questo modo conquista, puerocentricamente, una piena centralità gravitazionale e dunque una piena centralità pedagogica.

D'altra parte, se la prospettiva paradigmatica da cui ci si pone considera attiva la mente infantile, non si può certo non privilegiare la dimensione interiore del bambino, portandola così in notevole rilievo rispetto a quella esteriore. Il vero motore dell'azione cognitiva diventa allora l'impulso originario del bambino, l'istintivo bisogno di conoscere l'ambiente mediante semplici e dirette attività naturali, di tipo soprattutto linguistico-comunicativo, prassico, indagatorio e creativo.

La motivazione ad apprendere, purché intrinseca, è dunque posta in primo piano, facendo scendere sullo sfondo – ma non per questo annullando – quanto proviene dall'ambiente esterno con modalità tipicamente programmatiche e predeterminative. L'educazione ha pertanto il compito di evitare qualsiasi azione inibente il biologico bisogno ad apprendere a partire dall'esperienza presente, alimentando piuttosto le innate capacità emotivo-cognitive del bambino con la costruzione di un ambiente educativo che ne favorisca la più diretta e immediata espressione.

Negli scenari pedagogico-educativi questo invito non va interpretato, per l'appunto, come una negazione dell'importanza dell'ambiente esterno, soprattutto se si pensa al particolare apprezzamento da parte del discorso deweyano al supporto sociale e culturale e all'interazione di questo supporto con l'individuo, e in generale all'ambiente di vita del ragazzo, un apprezzamento quanto mai vivo poi nel più recente discorso culturalista di Jerome Bruner: bisogna in qualche modo reinterpretare l'elemento sociale alla luce di un apriorismo biologico altamente individualizzante, sebbene non pre-strutturante – perché non pre-programmatico né di fatto prevedibile –, ma intento a permeare la strut-

tura mentale o, se vogliamo, socio-mentale del soggetto stesso, in virtù e in continua sinergia con il flusso del divenire esperienziale della struttura socioculturale in atto.

Con un linguaggio più aggiornato e in gran parte riferibile a quanto attiene alle più recenti correnti pedagogiche cognitive/post-cognitive, la mente del soggetto tende a costruire/rappresentare i fenomeni mentali in base alle sue permutabili interazioni comunicative con il contesto sociale di riferimento, per quanto lo faccia a partire dall'onda delle sue più profonde spinte intrinseche, la cui matrice primaria non può che dirsi a fondamento biologico. I principali orientamenti scientifico-umanistici attuali sono pressoché d'accordo nel ritenere che il materiale innato e quello acquisito si trovano in un costante e mutuo rapporto di interazione costruttiva.

In questo modo è inevitabile che l'asse dell'orientamento pedagogico si sposti dall'esterno (il sociale) all'interno (l'intimo), almeno nelle sue iniziali riflessioni sui processi di apprendimento, considerando l'ambiente interno come un amalgama di elementi biologici continuamente in interazione/transazione trasformativa con il reale contesto socioculturale di relazione, a partire dai primissimi scambi comunicativi del bambino con l'ambiente educativo (uno scambio già particolarmente vivo nelle primissime fasi gestazionali: cfr., per esempio, Verny e Kelly, 1981; Odent, 2006).

In fondo, a ben pensare, i talenti innati da coltivare in contesti educativi "ideali" di cui tanto parlano i pedagogisti progressisti e, non di meno, i neoprogredisti fino a Gardner – quindi gli stessi cognitivisti – non sono che l'emanazione di un elemento biologico intrinseco destinato, soprattutto nei primi anni dello sviluppo cognitivo, a confrontarsi con uno specifico ambiente educativo e a modificarsi in base all'orientamento educativo intrapreso da quest'ultimo nei confronti delle sue disposizioni innate.

2. Le fondamenta neurologiche della motivazione ad apprendere

D'altra parte, un'eventuale adesione a quanto le attuali neuroscienze sostengono a favore dell'unità mente-corpo induce immancabilmente a ritenere che la regolazione dei processi vitali abbia una stretta attinenza con il modularsi e l'esprimersi delle istanze motivazionali, emozionali e sociali dell'individuo e che, per quanto ci possa essere una differenza in termini di complessità tra la regolazione biologica della singola cellula rispetto a quella degli esseri più complessi, come l'essere umano (formato da milioni di miliardi di cellule), in ogni caso – come ci fa intendere a chiare lettere la neuropsicologia anticartesiana di Damasio – esiste una «coscienza implicita della gestione dei processi vitali» che precede «l'esperienza cosciente di tali processi» (Damasio, 2012, p. 53), trattandosi di una coscienza antica, localizzata nei più arcaici siti neurologici del nostro corredo biologico e finalizzata al «raggiungimento di un obiettivo omeostatico» (Damasio, 2012, p. 72).

Bisogna pertanto accettare l'idea che, prima della formazione di una qualsiasi struttura complessa e riflessiva di coscienza, vi sia una «coscienza implicita» che precede i processi stessi della mente cosciente o esplicita (detta pure «sé pensante»): non può essere quest'ultima a creare la prima, essendo vero il contrario, tanto che la «storia reale ribalta le nostre intuizioni: la sequenza storica reale è invertita» (Damasio, 2012, p. 73), perché la mente cosciente non può altro che prendere atto di quanto già esiste da tempo. La priorità della mente implicita comporta il basilare attivarsi di inconsci processi di

autoregolazione omeostatica a tutti livelli, da quello pulsionale a quello emotivo, a quello cognitivo, finanche a quello sociorelazionale, pure quando entrano in gioco le funzioni più complesse delle mente, come quelle sottostanti ai processi legati alla memoria, alla socializzazione, alla metacognizione e alla creatività.

Non si possono effettivamente mettere da parte o negare qualità cognitive come il sentimento e le emozioni, in quanto si tratta di componenti umane destinate a occupare «una parte integrante dell'educazione» (Bruner, 1997, p. 26): sarebbe piuttosto il caso di affermare, come sollecita lo stesso Damasio (1995, p. 227), che è del tutto lecito «por mente al corpo», per il fatto che anche i sentimenti hanno trovato una loro piena certificazione biologica: essi possono considerarsi degli elementi cognitivi privilegiati perché, oltre a essere rappresentati a molti livelli neurali, lo sono anche a livello neocorticale.

I diversi orientamenti pedagogici contemporanei che si sono mostrati particolarmente sensibili al possibile rapporto tra teorie educative, scienze umano-sociali e biologia, dalla biopedagogia di Laborit (1994), che è al contempo «una pedagogia della biologia e una biologia della pedagogia», la sola in grado di far nascere «una nuova società, di cui tanto si parla ma che non ha ancora superato lo stadio del pio desiderio» (Laborit, 1994, p. 47), alle scienze bioeducative di Frauenfelder (2001), al cognitivismo pedagogico di Filograsso fino alla neurodidattica di Rivoltella (2012; 2023), a partire e in sintonia con le innovative idee sulla rivoluzione cognitiva prospettata da Howard Gardner intorno alla fine degli anni Ottanta con il volume *The Mind's New Science: A History Of The Cognitive Revolution* hanno cercato in ogni caso di trovare convincenti transazioni disciplinari, epistemologicamente complesse e propositive, tra i più recenti studi cognitivisti e le teorie e i metodi pedagogico-educativi capaci di meglio integrarsi a un fluido discorso didattico-pedagogico transitante con facilità anche verso i più aggiornati saperi biologici e neuroscientifici.

Non dimentichiamo qui l'autorevole proposta costruttivistica di Piaget che, specialmente in *Biologia e conoscenza*, del 1967, vede il possibile innesto degli studi psicologici sullo sviluppo dei processi cognitivi coi sistemi di regolazione biologica, anticipando diversi motivi tipicamente cognitivisti. Egli osserva l'avverarsi di una notevole «transitività» tra la costruzione epigenetica nel campo dell'embriologia e quella «che si presenta esattamente negli stessi termini nell'ontogenesi dell'intelligenza del bambino» (Piaget, 1983, p. 18), confermando la piena collaborazione tra genoma e ambiente, in cui i processi di autoregolazione e di equilibratura non consentono né al preformismo né all'influenza dell'ambiente di avere la meglio: i progressi genotipici individuali e l'ambiente socio-educativo interagiscono costruttivamente durante l'età evolutiva e ancora più marcatamente nei primissimi periodi di vita del bambino, quando le sue strutture cognitive sono quanto mai plastiche e recettive, ma non per questo incapaci di attive trasfigurazioni/manipolazioni della realtà oggettuale. In effetti, per Piaget la mente infantile è particolarmente attiva, quanto mai in grado di adattarsi all'ambiente assimilandolo/accomodandolo ai propri dinamismi cognitivi, cosa in sé fondata al punto da scongiurare qualsiasi strascico della pur remota idea di tabula rasa di baconiana memoria; come afferma Franco Cambi (2005, p. 62), «La mente, quindi, si attiva su procedure già fisiologiche e, pertanto, l'epistemologia della conoscenza deve tenere ferme queste strutture di base e fissarle come elementi costitutivi della mente stessa e attivi nella sua evoluzione».

D'altra parte, è la scienza cognitiva stessa a sollecitare un incontro riccamente ibridante fra i diversi saperi disciplinari; e in effetti l'incontro della pedagogia con le nuove frontiere della scienza cognitiva apporta alla dimensione pedagogica contemporanea un non trascurabile contributo di natura emancipativa alla visione pedagogica del passato: non solo è rinvigorita la distanza dalla matrice filosofica (a cui si imputava la secolare ancillarità), ma si pone come un chiaro indice di evoluzione e distacco critico dalle pregresse idee atomiste e comportamentiste, che riducevano la struttura della mente a un'associazione di elementi psichici separati o la comparavano ai comportamenti osservabili in relazione a precisi schemi del tipo stimolo-risposta – un sostanziale distacco dall'introspezione wundtiano, così come da Watson e dal neocomportamentismo skinneriano.

3. Le frontiere del cognitivismo pedagogico

Se pensiamo che le linee guida dell'*attivismo pedagogico*, da Dewey a Claparède a Piaget, da Borghi a De Bartolomeis, hanno ripetutamente evidenziato la priorità del “fare esperienza” del discente nell'avvicinarsi all'oggetto dell'apprendimento e la connessa funzione “stimolatrice” dell'insegnante nel suscitare in lui l'interesse a intraprenderla, non possiamo d'altra parte neppure non riconoscere la fondatezza dei tanti (altri) orientamenti pedagogici (tutti antitetici a un'idea meccanica di apprendimento), volti ad accrescere e rafforzare un simile convincimento scientifico – quanto mai consolidatosi negli ultimi decenni.

In particolar modo, qui vorremmo individuare alcune componenti “attive” intrinseche al modello cognitivista (nel quale abbiamo già visto un Gardner intravedere le basi per una vera e propria “rivoluzione cognitiva”, di fatto cominciata intorno alla metà degli anni Cinquanta del secolo scorso), tentando non solo di cogliere una possibile relazione tra questa interpretazione della mente relativamente recente – che, per alcuni (cfr. Santoianni e Striano, 2003), andrebbe evolvendo in una corrente “post-cognitivista” – con l'idea di una educazione attiva e le suggestive proprietà metodologiche del modello dinamico e flessibile della ricerca-azione (cfr. Pourtois, 1984; Travaglini, 2022), ma interrogandoci anche sull'eventualità di una possibile, quanto fruttuosa interazione tra la cultura dell'apprendimento passivo (la cui realtà non è, di fatto, cestinabile a priori) e una pratica educativa efficace e funzionale.

La concezione di una “scienza cognitiva” è ampiamente illustrata e discussa da Gardner nel citato testo *La nuova scienza della mente*, in cui sono esplicitati i cinque aspetti principali della «rivoluzione cognitiva», che troviamo riassunti dallo stesso Gardner (1988, p. 18): a) nel concetto di «rappresentazione mentale»; b) nel confronto tra il modello computazionale e il funzionamento della mente umana; c) nell'interesse verso fattori di solito messi “tra parentesi” dagli studiosi della mente, che sono fattori emotivo-affettivi, storico-culturali e quelli connessi col ruolo del contesto; d) nella fondatezza di una visione interdisciplinare della mente; e) nelle preoccupazioni di natura epistemologica legate alla storia del pensiero occidentale. Se i primi due sono aspetti nodali della scienza cognitiva, gli ultimi tre sono soprattutto di natura metodologica o strategica.

Nonostante l'ambito cognitivista appaia al suo interno molto eterogeneo e non sia possibile in questa sede fornire un'indicazione anche succinta del suo articolato assunto

di base, non sembra facile però svicolare da una nota divergenza teoretica, alimentata e resa vivace da una folta schiera di studiosi (da filosofi a biologi, da psicologi a neurologi), tra mente cognitiva e mente computazionale, *querelle* che induce lo studioso dell'educazione a riflettere – oggi più che mai per il massiccio avvento dell'intelligenza artificiale – sui possibili e divergenti paradigmi interpretativi relativi al *modus operandi* della mente, destinati a produrre conseguenti, quanto specifiche ricadute pedagogiche.

Gardner, nel tentativo di scavalcare la visione «debole» di una scienza cognitiva centrata solo su propositi multi o interdisciplinari – a fondamento dei quali gli estensori del Rapporto SOAP ponevano sei discipline: la filosofia, la neuroscienza, l'antropologia, la psicologia, l'intelligenza artificiale e la linguistica – non ha dubbi sul fatto che «gli scienziati dovrebbero fondere le loro prospettive necessariamente diverse per pervenire a una spiegazione completa del particolare ambito cognitivo in gioco» (Gardner, 1988, p. 437), evitando tanto le parcellizzazioni quanto le generalizzazioni, e ponendosi al sopra dei singoli ambiti disciplinari, senza per questo rinunciare alle singole, quanto necessarie conoscenze modulari o settoriali. La proposta è di un uso modulare delle conoscenze, rese interattive da un uso trasversale dell'oggetto cognitivo.

Va annotato che la sigla “SOAP” sta per *State of the Art Report* (cfr. Gardner, 1988, p. 50), un «anacronismo» creato dagli estensori di tale rapporto: essi «si riproponevano (1968) di fare una mappatura delle scienze interessate allo studio della cognizione evidenziandone le interconnessioni» (Filograsso, 1995, pp. 25 e 26). Il diagramma a esagono stava a indicare le discipline che avrebbero dovuto costituire le parti fondanti della “nuova scienza della mente”, affiancando alle scienze considerate propriamente tali le discipline umanistiche, quali la psicologia, la filosofia, la linguistica e l'antropologia. L'esagono evidenziava, in particolare, le connessioni “forti” e quelle “deboli” tra le diverse discipline.

D'altra parte, il riduzionismo a cui si va incontro con l'exasperarsi di certe espressioni del modello computazionalista non può che alimentare «l'illusione» di «spiegare il pensiero umano, l'immaginazione, l'intero sistema simbolico» – come annota criticamente Filograsso (1997, p. 69) –, inducendoci a ritenere (erroneamente) che il cervello umano possa equipararsi *tout court* a un computer: considerando che l'assunto ciberneticamente paragonava la mente umana a un elaboratore elettronico, da più parti ci si è chiesti, a ragione, se il rischio non fosse quello di ridurre l'uomo pensante a una macchina, ricalcando una visione «macchinomorfa» – come la chiama Rose (1994) –, destinata a riportarci, in modo del tutto anacronistico, alle radici della tradizione analitica del pensiero “filobehaviorista”.

Come si domandano in modo fin troppo ottimista alcuni convinti sostenitori dell'intelligenza artificiale (sulla linea di Turing), basterà davvero perfezionare le teorie sul funzionamento del pensiero per «costruire macchine che facciano tutte le cose che fanno gli uomini» (Minsky, 1989, p. 27)? I computazionalisti più radicali (associabili alle ormai superate teorie dell'apprendimento), le cui idee rischiano di limitare la possibilità di concepire un sistema formativo centrato sulla persona, difficilmente condividono la possibilità che il cervello possa considerarsi un «sistema vivente» o che possano esistere stati mentali non «riconducibili a meccaniche computazioni di processori cellulari» (Filograsso, 1997, p. 70).

È anche vero, però, come ricorda Bruner (1997, pp. 23-25), che la prospettiva cognitivista potrebbe trovare accettabili spunti paradigmatici in computazionalisti più

moderati, sullo stile per esempio di quelli proposti da Annette Karmiloff-Smith (1995), che applica il modello modularistico di Fodor (convinto innatista) allo sviluppo stadiale del bambino, correlandolo con il costruttivismo piagetiano e neopiagetiano, in modo da «costituire un ponte tra psicologia cognitiva e scienza cognitiva» (Filograsso, 2002, p. 60). La studiosa londinese ritiene che i sistemi computazionali complessi consentano di ridurre la complessità, rispondendo a un criterio di adattamento, mediante un processo di «ridescrizione dell'output delle operazioni precedenti» (Bruner, 1997, p. 24); in sostanza, riducendo la complessità preesistente, si può raggiungere una maggiore rispondenza a un criterio di adattamento: questo concetto appare sovrapponibile a quello, di matrice propriamente cognitivista, di “metacognizione”.

Oggi, in effetti, non solo assistiamo a un prevalere dei sistemi computazionali cosiddetti “ibridi”, in sé morbidi e interattivi, come nel caso della teoria della Karmiloff-Smith o come quando si attuano funzionali mescolanze tra modularismo e connessionismo, per cui all'interno di connessioni implementate dalle reti neurali si ritiene possano trovarsi componenti modulari, a loro volta organizzate in reti; assistiamo anche all'emergenza di modelli (o piuttosto di metamodelli) a loro volta ibridi o, meglio, “articolati” dinamicamente tra loro, in grado – come già si evidenziava – di mettere in relazione discipline diverse ma complementari, come la biologia e la psicologia, la neuropsicologia e la filosofia ecc., nell'intento di complessificare e rendere quanto mai flessibile (e “creativa”) un'azione di ricerca educativa pluri-orientata, volta a comprendere la complessità ormai connaturata a qualsiasi paradigma pedagogico.

4. Le critiche all'arco riflesso: la mente innata è davvero passiva?

La rivoluzione dapprima attivista, poi pedagogico-cognitivista/post-cognitivista, operando comunque in direzione anti-comportamentista, ha sempre cercato di valorizzare elementi già presenti nella mente del discente, il cui fondamento è, a quanto pare e prima di tutto, genetico. Si tratta di elementi intrinseci che l'educazione ha il compito di fare emergere e sviluppare nel modo più funzionale possibile ai contesti di vita del ragazzo, in un modo che Piaget (2016) avrebbe definito “epigenetico” e che l'attivismo avrebbe, con più semplicità linguistica, chiamato “naturale” o “spontaneo”.

D'altro canto, se per John Watson, il padre del behaviorismo, non erano importanti i talenti e le predisposizioni presenti nel bambino perché questi sarebbe stato orientabile dall'ambiente socio-educante verso una qualsivoglia specializzazione professionalizzante con metodi educativi suffragati dal paradigma stimolo-risposta, purché fosse presente l'unico requisito della sana e robusta costituzione, e così anche per l'approccio psicologico-comportamentale skinneriano convinto di “addestrare” con più efficacia mediante adeguate sollecitazioni di rinforzo (positivo o negativo che fosse), le neuroscienze ci dicono ora, piuttosto (e confermando in pieno gli assunti attivisti), che i talenti innati di fatto esistono, che non possono essere negati e che, per un loro sano sviluppo, le teorie educative non devono trascurare le basi genetiche di questi talenti quando formulano piani metodologici e operativi su come didatticamente intervenire e su come formare gli insegnanti impegnati a tale scopo.

La tesi watsoniana verteva sul fermo e riduttivo convincimento che “gli istinti non esistono” e che quanto si attribuisce al termine “istinto” in realtà «è in gran parte il

risultato di un addestramento», appartenendo a un «comportamento appreso» (Watson, 1983, p. 98), al punto che Watson, in tono di sfida, garantì che su dodici bambini presi a caso avrebbe potuto fare di ciascuno di essi lo specialista che voleva, «sia esso un medico, un avvocato, un artista, un capoufficio vendite e, perché no, anche un mendicante o un ladro» (Watson, 1983, pp. 107 e 108). Da questa prospettiva il comportamento non sarebbe altro che il frutto di continui e incessanti condizionamenti/modellamenti sociali dai più semplici ai più complessi – dalla vita intrauterina a quella adulta –, e l'educazione, sia essa familiare che scolastica, con Burrhus Frederic Skinner (1992, pp. 458-461) in particolare, finisce per diventare un concentrato di «tecniche di controllo» basate su un insieme di rinforzi primari (i «rafforzatori primari») come cibo, bevande e calore, e di rinforzi secondari come l'attenzione, l'approvazione e l'affetto, sintetizzabili più semplicemente in un condensato di premi e punizioni di cui l'insegnante deve padroneggiare le tecniche applicative per ottenere i migliori risultati secondo la formula costi-benefici.

Non stupisce neppure che Skinner, rapito dalla materialistica concezione dello schema S-R e del correlato condizionamento operante, consideri la vera motivazione del mestiere dell'insegnante niente di più che l'attesa ricompensa economica, tutt'al più rafforzata in certi casi da un auspicabile ritorno etico-sociale (un apprezzamento da parte della collettività del tipo «che bel mestiere»). Nemmeno stupisce che il fine dell'educazione scolastica si riduca a un addestramento collettivo finalizzato al controllo sociale dei cittadini da parte delle agenzie educative statali, economiche o religiose, che ne gestiscono la conduzione e l'organizzazione istituzionale.

È chiaro quindi che da un simile punto di osservazione le *motivazioni* ad apprendere non possono che essere estrinseche, essoteriche, dettate da volontà esterne al soggetto e individuabili in un complesso di variabili condizionanti di derivazione sociale: espressioni come «autorealizzazione», «autoespressione», «vita primitiva», «intima natura», «istinti brutali», «forze naturali» e simili sono espressioni esplicitamente bandite dal vocabolario behaviorista in quanto «idee sbagliate» (Watson, 1983, p. 138). L'espressione individuale e collettiva è sempre e solo opera dei condizionamenti ambientali, e l'individuo è ridotto a meccanico esecutore delle volontà dell'egemonico potere socio-economico dominante. Scoprire e osservare ciò che agisce nella struttura mentale del soggetto quando si esprime in risposta a una data sollecitazione non è un interesse empirico-sperimentale dello studioso del comportamento umano, che ora osserva unicamente le risposte comportamentali esteriori dettate da precisi stimoli ambientali, mentre i possibili processi mentali sottesi a queste risposte sono drasticamente internati nella notoria metafora della «scatola nera» (*black box*). Sembra funzionare il processo difensivo della negazione che induce i fautori del *Behaviorism* a ritenere che la mente non esista affatto, essendo una «fallacia» (Watson); è parimenti inesistente o comunque privo di significato tutto quanto sia riconducibile al mentale qual è il mondo dell'immaginazione e delle idee, un insieme di ipotesi inutili e non significative sul piano scientifico-sperimentale perché non direttamente e concretamente osservabili.

Se le idee behavioriste hanno dominato il panorama educativo occidentale per molti decenni, influenzando radicalmente i processi formali dell'educazione (ma anche quelli meno formali), e ancora oggi agiscono in molti contesti formativi tradizionali, come in gran parte del pensiero comune, la sfida cognitivista e post-cognitivista ha senz'altro rinnovato la fiducia riposta nelle capacità intrinseche della mente umana e avviato una

svolta significativa delle istanze fondative delle scienze educative, ora particolarmente aperte a un più sensato discorso inter/transdisciplinare includente altresì la compresenza di conoscenze neuroscientifiche.

Non per niente uno dei più prestigiosi esponenti del cognitivismo, il neuropsicologo Karl H. Pribram (1980, p. 121), definisce questa nuova linfa paradigmatica (rappresentata per l'appunto dal cognitivismo) una vera e propria «rinascita» dei valori umani, un ritorno alla soggettività, soprattutto in riferimento alla forte dicotomia venutasi a creare tra la passività reattivo-meccanica dell'uomo in risposta ai condizionamenti sociali secondo la meccanicistica visione behaviorista (l'uomo modellato dalle esigenze del suo ambiente) e l'opposto ruolo attivo e costruttivo assegnato invece all'individuo dalla chiave interpretativa del cognitivismo grazie in particolare all'intervento delle cosiddette variabili intermedie o soggettive.

5. Il funzionalismo claparediano e l'attiva motivazione ad apprendere

Ancorati quanto mai a una pedagogia che trae linfa dal cognitivismo, il discorso pragmatico-pedagogico di Dewey – per nulla anacronistico, ma semmai pregno di note nientemeno che futuristiche –, appare allora particolarmente stringente nel delineare un'educazione ruotante intorno alla figura del bambino che apprende attivamente e che altrettanto attivamente è posto nella condizione di “dirigere” le azioni didattico-educative, piuttosto che ruotante intorno alla figura dell'adulto che imposta, organizza, manipola l'ambiente scolastico “a sua immagine e somiglianza”, a partire da spazi e tempi esterni (ed estranei) rispetto ai reali spazi-tempi del bambino (sulla falsariga del dettato behaviorista).

Da questa rivoluzionaria prospettiva il discente si fa il vero *deus ex machina* del contesto educativo, la sua unità di misura, l'elemento strutturale che con Eduard Claparède assurge a parametro orientativo da cui prendere le mosse per costruire una *école sur mesure* mirata a orientare e individualizzare i percorsi didattici, valorizzando le reali attitudini del bambino e ottimizzando il rendimento sia individuale sia di classe, in piena sinergia con un emergente e autentico interesse al comprendere. La *conditio sine qua non* di questo modello educativo – come si esprime lo stesso Claparède, rimandando a Bacone – è che «bisogna obbedire alla natura del fanciullo, se si vuole tirarne fuori qualcosa» (Claparède, 1952, p. 40).

Il biologismo claparediano, estensibile in larga parte alle idee dell'intera corrente pragmatista-attivista, nel momento in cui il pedagogista francese asserisce che «l'infanzia ha un significato biologico» (Claparède, 1952, p. 57) e che dunque bisogna seguire, se non sollecitare gli elementi già fisiologicamente presenti nella mente infantile, induce l'educatore, piuttosto che a prodigarsi nell'adultizzare il bambino il prima possibile e con i mezzi che sono propri della dimensione adulta, a conformare il più possibile l'azione educativa ai processi naturali che regolano le istanze biologiche (interne) dell'allievo all'apprendimento, da cui dipendono le più autentiche tensioni emotivo-cognitive dell'individuo e intorno al quale l'intero sistema educativo dovrebbe essere regolato e costruito. L'azione educativa dovrebbe modificare di centottanta gradi il tiro delle sue proposte progettuali.

Il «bisogno latente» è un fattore soggettivo, biologico, che assume la caratteristica di una spinta funzionale alla ricerca dello stato omeostatico transitoriamente perduto, una spinta che orienta l'organismo verso alcuni oggetti ambientali necessari al ripristino dell'equilibrio. Come osserva Nando Filograsso nella sua lettura critico-pedagogica alla prospettiva claparèdiana, «ogni organismo è, funzionalmente parlando, un sistema perfetto con bisogni propri e proprie possibilità di soddisfarli» (Filograsso, 1966, p. 54). Ed è lo stesso Claparède a porre come prima legge del comportamento umano proprio quella del bisogno, il quale tende a provocare le reazioni necessarie a soddisfarlo e, per corollario, implica un'attività sempre e comunque suscitata a sua volta dal bisogno stesso (Claparède, 1958, p. 47). È come dire che non esiste il bisogno senza una correlata attività, né esiste attività – aggiungerei: autentica – senza esservi un sottostante bisogno sollecitante, l'uno rinviante all'altra senza alcuna soluzione di continuità, secondo un moto ciclico e ricorsivo. Il bisogno è allora interpretabile come il motore reale dell'attività umana e quindi anche della conoscenza individuale e collettiva.

È allora inevitabile che il bisogno diventi il fulcro dei processi di apprendimento e che i correlati strumenti educativi vadano a poggiare le loro basi teoretico-operative e metodologiche proprio su un siffatto substrato biologico.

In effetti, è risputo che Claparède inviti ad approdare a un sistema scolastico autoeducante e individualizzato che, piuttosto che sostituirsi *in toto* al bambino, lo aiuti a sviluppare i suoi istinti individuali e sociali, le sue potenzialità cognitive ed emotive insieme, ad autodisciplinare in termini di socialità e culturalità quanto già esiste in forma germinale in lui, anticipando in gran parte molte impostazioni bruneriane sulla biologica ricerca del significato dell'individuo, caratterizzata da una tendenza istintiva all'assunzione della cultura e dei relativi significati simbolico-notazionali che la connotano.

Nella Maison des Petits, che è un'esperienza didattica-educativa sorta nel 1913 presso l'Istituto J.-J. Rousseau di Ginevra (istituto fondato e diretto da Claparède) per ragazzi dai tre anni fino all'adolescenza (scuola ancora oggi esistente), ispirata alle sperimentazioni scolastico-educative della Scuola di Chicago di Dewey, come pure all'École de l'Ermitage di Decroly e alle Case dei bambini della Montessori, si svolgono attività, soprattutto ludiche, rivolte ai ragazzi, «adatte a favorire il loro sviluppo integrale», uno sviluppo al contempo intellettuale, morale e sociale: come si esprime Claparède in modo antitradizionale, i ragazzi vogliono tutto ciò che fanno, piuttosto che fare tutto ciò che vogliono, rispondendo in questo modo a chi contesta il rischio di troppo spontaneismo in contesti educativi in cui ci si ispira unicamente al «principio della libertà, che implica la vita» (Claparède, 1952, p. 61), e quindi a ciò da cui si è spontaneamente e intimamente animati. Il pedagogista ginevrino mette in guardia sul fatto che questo principio di libertà, su cui si incentra gran parte delle idee dell'attivismo e che presta una particolare attenzione all'autoregolazione dei bisogni, se diventa «sistema», si finisce per negare questo principio, venendosi a cristallizzare qualsiasi tensione verso «l'evoluzione, il riadattamento perpetuo, il conformarsi alle circostanze del momento» (Claparède, 1952, p. 61). È questo il motivo per cui egli, criticamente, non intende denominare «scuola» una simile esperienza didattica, anche perché per i più questa parola rimanda «a troppi ricordi dolorosi, di tempo sciupato e di ore di noia mortale» (Claparède, 1952, p. 61).

Non per niente Maria Montessori chiama le sue scuole sperimentali «Case dei bambini» che, oltre a evocare un clima domestico, intendono essere contesti educativi sti-

molanti la loro attività spontanea, in cui l'insegnante deve principalmente "educare alla libertà" piuttosto che annichilire le loro naturali spinte biologiche: quello della libertà è a quanto pare un concetto chiave (anche) della pedagogia montessoriana, poggiante sulla possibile costruzione di una «disciplina attiva» raggiungibile grazie a un contesto educativo adattato – pure materialmente – a questo scopo, che non soffochi i «*movimenti spontanei*» dei bambini, ma anzi li aiuti a coordinarsi in azioni utili a loro stessi e alla società. Come dice la stessa pedagogista marchigiana, la loro genuina umanità deve essere «*rispettata con religiosa venerazione*» (Montessori, 1999, p. 29) e i docenti, per questo, dovrebbero essere preparati a osservare, vedere e raccogliere con spirito scientifico la "verità", a cogliere quanto in effetti è espresso ed eseguito attivamente dai bambini quando sono lasciati agire in modo autonomo. La diffusa, quanto rischiosa tendenza è altrimenti quella di mettersi al loro posto, creando dipendenza e immobilismo per interpretarli come «fantocci inanimati», quando invece educare all'indipendenza e all'azione costruttiva significa aiutarli alla conquista di atti utili: «un atto servile verso di loro è non meno fatale di un atto che tende a soffocare un loro moto spontaneo utile» (Montessori, 1999, p. 34).

D'altra parte, il decalogo delle leggi della condotta prospettato dal funzionalismo clapediano finalizzato alla possibile costruzione di un'educazione mirata all'alunno e funzionale ai suoi apprendimenti ha per fondamento un biologismo innato (da cui discendono anche le successive spinte psicologiche volte a sollecitare/costruire l'interesse), le cui naturali pulsioni andrebbero soddisfatte e/o sollecitate in modo coordinato e adeguato da parte di un ambiente educativo adattato, misurato alle istanze pulsionali stesse, quali specificità individuali uniche e irripetibili, e in costante evoluzione/trasformazione.

Claparède aveva dimostrato che da un bisogno organico si genera un interesse, un desiderio di apprendere/comprendere la realtà oggettuale che più sia in grado di soddisfare il bisogno stesso, finendo per indicare i bisogni come dei fattori dinamogenetici della condotta e teorizzando in questo modo, come già aveva fatto un certo funzionalismo psicologico del primo Novecento, un vero e proprio innesto della psicologia nella biologia – e come già *ante litteram* era avvenuto nell'opera pedagogica di Rousseau.

Come annota al riguardo Filograsso, «Claparède era in questo molto rousseauiano», per il fatto che «il suo biologismo combaciava perfettamente con quella che l'autore dell'*Emilio* aveva definito la *marce de la nature*, che Claparède interpreterà come legge funzionale dello sviluppo» (Filograsso, 2008, p. 98). Ed è chiaro, in questo volto biopedagogico del funzionalismo clapediano, quanto peso dia il Ginevrino al fatto che i bisogni e gli interessi, insieme, inducano la persona ad autorealizzarsi, dando una direzionalità attiva e intenzionale al suo specifico agire complessivo, orientando le sue spinte cognitive e organizzando il suo comportamento, mosso dall'interesse, verso il compimento di un'azione gratificante e come tale profondamente piacevole.

Riferimenti bibliografici

- Borghi L., *Educazione e sviluppo sociale*. Firenze: La Nuova Italia, 1974.
Bruner J.S., *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Torino: Bollati Boringhieri, 1992.
Bruner J.S., *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli, 1997 (ed. orig. 1996).

- Cambi F., *Le pedagogie del Novecento*. Roma-Bari: Laterza, 2005 (edizione digitale).
- Cambi F., *Storia della pedagogia*. Roma-Bari: Laterza, 1999.
- Claparède E., *L'éducation fonctionnelle*. Paris: Delachaux et Niestlé, 1958.
- Claparède E., *La scuola su misura*. Firenze: La Nuova Italia, 1952 (ed. orig. 1920).
- Damasio A.R., *Il Sé viene alla mente*. Milano: Adelphi, 2012.
- Damasio A.R., *L'errore di Cartesio*. Milano: Adelphi, 1995.
- De Bartolomeis F., *Introduzione alla didattica della scuola attiva*. Firenze: La Nuova Italia, 1958.
- Decroly O., *Una scuola per la vita attraverso la vita*. Torino: Loesher, 1965.
- Dewey J., *Scuola e società*. Firenze: La Nuova Italia, 1953 (ed. orig. 1899).
- Filograsso N., *Claparède e la pedagogia scientifica*. Firenze: La Nuova Italia, 1966.
- Filograsso N., *H. Gardner. Un modello di pedagogia modulare*. Roma: Anicia, 1995.
- Filograsso N., *Dilemmi dell'educazione nella società acentrica*. Urbino: QuattroVenti, 1997.
- Filograsso N., *Le conseguenze del modularismo*. In N. Filograsso (ed.), *L'educazione della mente. Didattica dei processi cognitivi*. Milano: FrancoAngeli, 2002, pp. 34-62.
- Filograsso N., *Lezioni di psicopedagogia*. Milano: FrancoAngeli, 2008.
- Frauenfelder E., *Pedagogia e biologia. Una possibile "alleanza"*. Napoli: Liguori, 2001.
- Gardner H., *La nuova scienza della mente. Storia della rivoluzione cognitiva*. Milano: Feltrinelli, 1988 (ed. orig. *The Mind's New Science: A History Of The Cognitive Revolution*, 1987).
- Gardner H., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli, 1997 (ed. orig. 1983).
- Karmiloff-Smith A., *Oltre la mente modulare*. Bologna: il Mulino, 1995.
- Laborit H., *Lo spirito del solaio*. Milano: Mondadori, 1994.
- Minsky M., *La società della mente*. Milano: Adelphi, 1989.
- Montessori M., *Educazione alla libertà*. A cura di M. Luisa Leccese Pinna. Roma-Bari: Laterza, 1999 (I ed. 1950).
- Odent M., *L'Agricoltore e il Ginecologo. L'industrializzazione della nascita*. Torino: Il leone verde, 2006.
- Piaget J., *Biologia e conoscenza*. Torino: Einaudi, 1983 (ed. orig. 1967).
- Piaget J., *L'epistemologia genetica*. Con prefazione di M. Ceruti e L. Damiano. Roma: Studium, 2016.
- Pourtois J. P., *La ricerca-azione in pedagogia*, in E. Becchi, B. Vertecchi (eds.), *Manuale Critico della Sperimentazione e della Ricerca Educativa*. Milano: FrancoAngeli, 1984, pp. 134-155.
- Pribram K.H., *I linguaggi del cervello: introduzione alla neuropsicologia*. Milano: FrancoAngeli, 1980 (ed. orig. 1971).
- Rivoltella P.C., *Neurodidattica*. Milano: Raffaello Cortina, 2012.
- Rivoltella P.C., *La previsione. Neuroscienze, apprendimento, didattica*. Brescia: Scholé, 2023.
- Rose S., *La fabbrica della memoria*. Milano: Garzanti, 1994.
- Santojanni F., Striano M., *Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento*. Roma-Bari: Laterza, 2003.
- Skinner B.F., *Scienza e comportamento*. Milano: FrancoAngeli, 1992.

Travaglini R., *Motivarsi ad apprendere*. Roma: Aracne, 2014.

Travaglini R., *La pluralità funzionale e formativa del modello della ricerca-azione*, in "Studi sulla Formazione", a. 25, n. 2, 2022, pp. 59-68.

Verny T.R., Kelly J., *Vita segreta prima della nascita*. Milano: Mondadori, 1981.

Watson J., *Il comportamentismo*. Firenze: Giunti Barbera, 1983.

L'Università della Calabria e le nuove sfide della contemporaneità

GIOVANBATTISTA TREBISACCE

Associato di Pedagogia Generale e Sociale – Università di Catania

Corresponding author: giovanbattista.trebisacce@unict.it

Abstract. This contribution proposes a reflection on the 50 years of life of the University of Calabria, analyzing the role played in a complex territorial context. The article explores the educational challenges posed by digitalization and the crisis of the community dimension, highlighting the importance of promoting digital citizenship education capable of combining technological skills and critical thinking. School and university assume a central role in guiding the new generations towards a conscious participation in the digital society, addressing ethical and educational issues. The need for an integrated pedagogical approach is emphasized to respond to the challenges of contemporaneity and promote social and technological development.

Keywords. University of Calabria - Digital citizenship - Critical education - Technology and pedagogy - Educational community - Social development - Digitalization - Educational responsibility.

«Una società consiste di un certo numero di individui tenuti insieme dal fatto di lavorare in una stessa direzione in uno spirito comune, e di perseguire mire comuni» (Dewey, 1965). Con questa riflessione del filosofo e pedagogista americano s'intende avviare una riflessione sui 50 anni di vita dell'Università della Calabria, propiziata dalla recente pubblicazione del Prof. Mario Caligiuri (Caligiuri, 2023), ma allargata al tema più generale del rapporto tra istruzione e sviluppo nei Paesi a capitalismo avanzato nell'attuale contingenza storica.

1. L'Università della Calabria tra luci e ombre

L'Italia, secondo i dati di Eurostat, si trova al penultimo posto dell'Unione europea, con appena il 29,2% di giovani laureati, ben al di sotto della media del 42%. Ancora più penalizzanti sono i dati riferiti ai laureati delle Università del Mezzogiorno, il che induce ad analizzare quanto l'Università della Calabria abbia fatto nei suoi primi 50 anni di vita per la crescita civile e sociale della comunità calabrese in un contesto tra i più difficili del Paese, dove la presenza della 'ndrangheta e del malaffare in generale, anche spiccio e quotidiano, è sempre più incombente, rappresentando, purtroppo, un abito mentale difficile da estirpare, da sradicare a certe latitudini e in specifiche realtà. La presenza della criminalità, infatti, distorce sia l'economia che la democrazia e incide sul rapporto che esiste tra sviluppo e libertà.

La Calabria è, in definitiva, una questione nazionale nel senso che rappresenta una vera e propria cartina di tornasole degli esiti delle politiche pubbliche e dei comportamenti politici generali. Una metafora dell'Italia, insomma. Relativamente al primo Ateneo istituito nella Regione, al compimento del suo 50.mo anno di vita, è quanto mai necessario tracciare un primo bilancio sugli aspetti educativi ed economici da esso promossi, sulla partecipazione democratica che ha favorito e sulla penetrazione della criminalità nel tessuto della società calabrese che esso ha ridotto o non ridotto. Da una sommaria analisi dei dati presentati da Caligiuri emergono poche luci e molte ombre, oltre ad alcune situazioni veramente paradossali per cui gli studenti calabresi risultano essere ultimi nelle classifiche in Italia, ma contemporaneamente i primi come diplomati con la votazione di 100 e lode.

Non c'è dubbio che, *rispetto alle prospettive* che hanno portato all'istituzione, agli inizi degli anni '70, della prima Università calabrese, unica nel panorama universitario nazionale per le peculiarità e gli aspetti innovativi del suo Statuto (campus, numero chiuso, residenzialità, organizzazione dipartimentale, regionalità, proiezione internazionale), e *rispetto alle attese di una Regione come la Calabria*, una delle ultime nella storia unitaria del Paese, questi 50 anni non hanno prodotto significativi cambiamenti nella struttura complessiva della Regione, ma non tutte le responsabilità sono attribuibili agli organi di governo dell'Università.

In un corpo fondamentalmente malato, com'è da sempre la Calabria, è difficile che un organo sano possa non risentirne. Questo è quel che in gran parte avvenuto per l'Ateneo calabrese.

La prima lezione da trarre da questi 50 anni di vita dell'Università in Calabria è che non c'è stato un rapporto di collaborazione tra l'istituzione primaria della formazione e le altre istituzioni del territorio: più che di collaborazione nell'affrontare i problemi della regione, si deve parlare di una visione atomistica e irrelata, non sistemica, non integrata, non ecologica, direbbe Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 2002).

In tali condizioni era pressoché impossibile sperare in un autentico cambiamento della realtà e della mentalità della comunità calabrese.

Pur tuttavia, in questi 50 anni, esempi di collaborazione virtuosa tra l'Università e istituzioni del territorio ce ne sono stati. Per citarne alcuni, gli anni del Rettorato Andreatta e della Presidenza Guarasci, agli inizi degli anni '70, quelli del Rettorato Bucci e della Presidenza Olivo agli inizi degli anni '80 o quelli recentissimi del Rettorato Leone e della Presidenza Occhiuto sono stati anni fortemente collaborativi che hanno permesso di realizzare molteplici risultati positivi.

All'interno di tale quadro il Dipartimento di Scienze dell'educazione ha svolto dignitosamente il suo compito. Pur avendo patito molto – ma questa considerazione vale per tutta l'Università – soprattutto nei primi anni di vita il fenomeno del *pendolarismo dei docenti*, l'istituzione deputata per eccellenza alla formazione si è aperta al territorio, nello spirito della vocazione regionalistica dello Statuto: studiando, secondo la metodologia della ricerca-intervento, le comunità albanofone e minoritarie della Regione; operando significativi interventi nelle realtà a forte tasso di criminalità mafiosa (Trebisacce, a cura di, 2011); attivando una concreta collaborazione con l'IRRSAE e l'IRRE-Calabria per realizzare interventi formativi e di riqualificazione del personale docente della Regione.

Il limite di tali iniziative, certamente importanti, consiste nel fatto che sono state attivate da alcune aree del Dipartimento e non da tutte, e *mai all'interno di un progetto complessivo di politica culturale e pedagogica dipartimentale*.

Allargando la prospettiva, è necessario operare una riflessione che investa anche il ruolo della classe dirigente calabrese e di quella politica, in particolare. Spesso le scelte politiche sono state inadeguate, finalizzate a soddisfare le clientele e a risolvere problemi spiccioli, e non certo quelli generali delle comunità. Di tale vizio non sono esenti gli accademici, il più delle volte dediti a ricercare ed ottenere gratificazioni personali a discapito degli interessi della comunità e degli studenti. In tali condizioni il compito dell'educazione e della pedagogia è quello di promuovere, favorire e diffondere un'educazione alla cittadinanza, oggi declinata digitalmente.

È dunque un'esigenza fondamentale scegliere con onestà e lungimiranza i rappresentanti nelle tante sedi istituzionali, cominciando dalle piccole comunità, dove sono abbastanza diffuse pratiche spartitorie, nella logica del *do ut des*, che producono un effetto domino che si ripercuote con mille sfaccettature sulla vita sociale.

Tale riflessione è tanto più necessaria quanto più la società si è complicata e i problemi sono aumentati. Si pensi al tema della cittadinanza digitale e di come la nostra società sia terribilmente impreparata e in disarmante cronico ritardo. Si pensi, ancora, al crescente aumento delle università digitali, al facile conseguimento di alcuni titoli, fra cui anche alcuni Master.

2. I più recenti sviluppi tecnologici e l'esigenza della formazione digitale

La società registra ritardi rispetto alla velocità della tecnologia: dalla burocrazia quotidiana alla scuola. Siamo sommersi, sembra un ossimoro, ma è così, da burocrazie digitali, perdendo di vista la ricerca e la formazione.

Il nostro tempo ci ha introdotti in una pagina della Storia in cui i cambiamenti sono talmente radicali da sfuggire alla comprensione dell'uomo comune, ma altrettanto pervasivi da trasformare gli stili di vita, i codici linguistici, i modelli relazionali incuneandosi nelle condotte quotidiane. La digitalizzazione si è evoluta rispetto alla sua tradizionale espressione comunicativa ed è diventata qualcosa di qualitativamente diverso: la realtà, informatizzandosi, è divenuta mutevole, dinamica, ibrida, aprendosi alle molteplicità delle versioni generate dalle infinite possibilità trasformatrice consentite dalla combinazione algoritmica della rete. L'unicità della realtà oggettiva, definita in tutte le sue forme, si frantuma a contatto con il digitale (Byung-Chu Han, 2022).

L'ordine terreno, l'ordine planetario, è costituito da cose che assumono una forma durevole e creano un ambiente stabile, abitabile. Sono le "cose del mondo", di cui parla Hannah Arendt e alle quali spetta il compito «di stabilizzare la vita umana» offrendole un appiglio. Oggi all'ordine terreno subentra l'ordine digitale. L'ordine digitale de-realizza il mondo informatizzandolo. Già alcuni decenni fa, il teorico dei *media* Vilém Flusser osservava: «Le non-cose stanno penetrando nel nostro ambiente da tutte le direzioni, e scacciano le cose. Queste non-cose si chiamano informazioni» (Byung-Chu Han, 2022). Ci troviamo nel periodo di passaggio dall'era delle cose all'era delle non-cose.

«Non sono gli oggetti, bensì le informazioni a predisporre il mondo in cui viviamo. Non abitiamo più la terra e il cielo, bensì *Google Earth* e *iCloud*. Il mondo si fa sempre

più inafferrabile, nuvoloso e spettrale. Niente è più attendibile e vincolante, nulla offre più appigli» (Ivi).

«Le informazioni non sono certo punti fermi dell'esistenza. Non è possibile indugiare presso di esse. Hanno una validità molto limitata. Si fondano sul brivido della sorpresa. Basta questa loro fuggevolezza a destabilizzare la vita. Oggigiorno, esse richiedono continuamente la nostra attenzione. Lo tsunami delle informazioni getta nell'inquietudine persino il sistema cognitivo. Le informazioni non sono un costruito stabile: manca loro la saldezza dell'essere (Byung-Chul Han, 2023). Il sociologo e filosofo Niklas Luhmann descrive così l'informazione: «La sua cosmologia è una cosmologia non dell'essere, bensì della contingenza» (M. McLuhan, 1967).

L'attuale iperinflazione degli oggetti, che conduce alla loro esplosiva proliferazione, è a sua volta sintomo di una crescente indifferenza nei loro confronti. Le nostre ossessioni non sono più indirizzate alle cose, bensì alle informazioni e ai dati. Ormai produciamo e consumiamo più informazioni che cose. Ci inebriamo con la comunicazione. Le energie libidiche abbandonano le cose e si lanciano sulle non-cose. La conseguenza di ciò si chiama *infomania*. Ormai siamo tutti *infomani*. Il feticismo degli oggetti appartiene probabilmente al passato. Stiamo diventando tutti dei feticisti delle informazioni e dei dati (Byung-Chul Han, 2023).

L'analisi esistenziale compiuta da Heidegger in *Essere e tempo* andrebbe rivista tenendo conto dell'informatizzazione del mondo.

L'"essere-nel-mondo" heideggeriano si compie nella forma di un "commercio manipolante" con cose "disponibili" oppure "utilizzabili".

Oggi invece viviamo in una *infosfera*. Noi non manipoliamo cose passive, bensì comunichiamo e interagiamo con infomi che a loro volta agiscono e reagiscono. L'essere umano non è più *Dasein*, è un *Inforg* che funziona comunicando e scambiando informazioni (Byung Chul Han, 2023).

Oggi corriamo dietro alle informazioni senz'approdare ad alcun sapere. Prendiamo nota di tutto senza imparare a conoscerlo. Viaggiamo ovunque senza fare vera esperienza. Comuniciamo ininterrottamente senza prendere parte a una comunità. Salviamo quantità immani di dati senza far risuonare i ricordi. Accumuliamo amici e *follower* senza mai incontrare l'Altro. Così le informazioni generano un modo di vivere privo di tenuta e di durata, sottolinea Vilém Flusser, che prosegue: «Non possiamo più attenerci alle cose e, quanto alle informazioni, non sappiamo come rapportarci a esse. Siamo diventati privi di punti di sostegno» (Byung-Chul Han, 2022).

Da queste considerazioni emerge con chiarezza la necessità di interventi educativi con approcci multidisciplinari. È necessaria un'educazione alla cittadinanza digitale che tenga conto della estrema velocità dell'immanenza tecnologica. La rete di ieri non è la rete di oggi.

Un nuovo concetto di cultura dunque si fa strada e va analizzato. "On the Internet, nobody knows you're a dog", recitava una famosa vignetta pubblicata nel 1993 dal *New Yorker* con protagonisti due cani davanti al computer. Dopo appena un quarto di secolo, afferma Eli Pariser, (FONTE) la rete non solo sa che sei un cane, ma sa anche di che razza sei e qualcuno cercherà di venderti una ciotola di cibo o un collare.

Marshall McLuhan nelle sue famose "predizioni" affermò nel lontano 1962: «Il prossimo medium fornirà dati rapidamente personalizzabili in un formato vendibile»

(McLuhan, 1967). Per quanto ci sforzassimo di collocare la nascita di Internet nel 1969 (primo collegamento interuniversitario), nel 1971 (collegamento Arpanet), nel 1982 (definizione del protocollo Tcp/Ip e della parola Internet) o addirittura nel 1991 (nascita del World Wide Web), nel 1962 nulla di tutto questo era minimamente in embrione.

Descrivere cosa sia oggi Internet è superfluo. *Spendiamo* nella presenza in rete circa sei ore ogni giorno, di cui almeno 3 dedicate ai *social media*. Nell'epoca post-mediale la "connessione" è parte integrante, costitutiva della nostra vita; riprendendo le parole di Derrick de Kerckhove, allievo di McLuhan, oggi il *network* è il messaggio (D. de Kerckhove, A. Tursi, 2016).

Occorre spiegare, forse molto più di quello che facciamo di solito, che la vita sulla rete è una vita tracciata, regolata, orientata, venduta e comprata. La personalizzazione su cui profetizzava McLuhan può essere considerata l'arma a doppio taglio insita nell'utilizzo della rete che se, da una parte, *si adatta alle nostre esigenze come un guanto* e risponde alle nostre domande come un *intimo confidente*, dall'altra, si dimostra *servo infedele* svolgendo su quelle interazioni personali una densa attività di analisi dei dati, la profilazione. Saranno, infatti, i risultati di queste analisi ad orientare le nostre scelte di acquisto, a suggerire nuove amicizie, a condizionare il voto elettorale, a fornire informazioni o disinformazioni (le *fake news*), a offrire, finanche, riferimenti per costruire la cerchia dei nostri riferimenti valoriali e ideologici (Norcini Pala, 2020, p. 7).

A tal proposito afferma Norcini Pala: «La formazione delle idee e del consenso, nel tempo dei social media, non sembra più essere una cavalcata a briglia sciolta nella prateria del confronto aperto ma sempre più un *dressage* nel recinto delimitato dalla autoreferenzialità e dalle parole d'ordine. Ecco perché sosteniamo che quando l'uomo con il ragionamento incontra l'uomo con lo slogan, quello con il ragionamento è un uomo morto» (Ivi p. 9).

È necessario un modello educativo che riprenda i concetti espressi da Dewey, e cioè l'educazione come processo di socializzazione che riguarda ogni individuo, inteso non come entità separata autonoma, ma come individuo in relazione con tutti gli altri individui. Il filosofo e pedagogista americano sosteneva anche che l'educazione del soggetto deriva dalla sua partecipazione alla vita della comunità attraverso un processo che ha inizio quasi dalla nascita e che di continuo sviluppa le sue potenzialità impregnando la sua coscienza, costruendo le sue abitudini, allenando le sue idee e risvegliando i suoi sentimenti e le sue emozioni.

Si tratta, in sostanza, di un processo di cittadinanza attiva, un concetto molto riconsiderato in questi ultimi anni, anche se declinato in termini di *cittadinanza attiva digitale* (Trebisacce, 2022). Il passaggio dal mondo analogico a quello digitale ha rappresentato, e la pandemia ha inevitabilmente impresso un'accelerazione a questo processo di transizione, un cambiamento epocale, al pari della Rivoluzione industriale. Parlare oggi di cittadinanza attiva vuol dire far riferimento ad un processo di educazione civica digitale, per cui ogni soggetto sia in grado di *utilizzare le tecnologie digitali come ausilio per la* cittadinanza attiva e l'inclusione sociale, la collaborazione con gli altri e la creatività nel perseguimento dei propri obiettivi personali o di quelli sociali della comunità. Ciò vuol dire capacità di utilizzare, accedere a, filtrare, valutare, creare, programmare e condividere contenuti digitali, e anche di gestire e proteggere informazioni, contenuti, dati e identità digitali, oltre a riconoscere *software*, dispositivi, intelligenza artificiale o robot, e

di interagire efficacemente con essi. Interagire con tecnologie e contenuti digitali presuppone un atteggiamento riflessivo e critico, improntato alla curiosità, aperto e interessato al futuro della loro evoluzione e impone anche un approccio etico, sicuro e responsabile nell'utilizzo di tali strumenti.

La situazione attuale fa emergere con forza l'esigenza che i giovani siano messi nella condizione di costruirsi un forte spirito critico, una capacità di scelta in piena consapevolezza e un orizzonte di riferimento chiaro e determinato sul piano sociale, etico, morale e valoriale. Spirito critico, capacità di scelta e orizzonte valoriale che, oggi più di ieri, sono determinanti per orientarsi in un mondo che deve fare i conti anche con quello virtuale. Per cittadinanza digitale si intende dunque la capacità che un individuo deve avere di partecipare consapevolmente alla società *online*. Come ogni membro di una società, il cittadino digitale diviene portatore di diritti e di doveri, tra i quali anche quelli relativi all'uso dei servizi dell'amministrazione digitale.

3. Concludendo

Per vivere appieno nella società digitale è necessario acquisire, da un lato, le conoscenze e competenze di base (*la cosiddetta alfabetizzazione digitale*) e, dall'altro, lo sviluppo di capacità cognitive utili a sfruttare le opportunità offerte dalle nuove tecnologie. Il compito degli addetti ai lavori, in questa particolare era storica, è molto delicato e complesso: da immigrati digitali, come il sottoscritto, a pioniere digitale, ovvero coloro che sono chiamati ad educare alla cittadinanza digitale i propri studenti ed ai quali è chiesto di progettare, realizzare, verificare nuovi approcci educativi, didattici e comunicativi che rispondono, come abbiamo visto, ad un nuovo modo di essere e di agire anche come cittadini, in un'era tecnologicamente in costante evoluzione.

Un paradosso però va sottolineato. I giovani, i *cosiddetti nativi digitali*, si muovono con estrema naturalezza in questo universo *inter cross mediale*. Circa il 90% dei ragazzi, con particolare riferimento alla classe di età 11-20 anni, risulta essere un utente regolare della rete di cui spesso, però, non colgono pienamente le potenzialità. Altro dato importante è che il 58% degli italiani non possiede un livello di competenze digitali di base, tale da consentire di esercitare i diritti di cittadinanza al tempo di Internet (circa 26 milioni di italiani). Volendo fare un raffronto con altre nazioni (i dati provengono da un Report del Parlamento europeo del marzo 2023), la percentuale di analfabetismo digitale in Francia e Spagna si attesta attorno al 43% per abbassarsi al 30% in Germania e al 26% nel regno Unito. Parlare di cittadinanza attiva digitale vuol dire dunque riferirsi ad una disciplina trasversale, costituita da quell'insieme di diritti e doveri che, grazie ad una serie di strumenti (l'identità, il domicilio, le firme digitali) e servizi, mira a semplificare il rapporto tra cittadini, imprese e pubblica amministrazione tramite le tecnologie digitali. Una nuova sfida, dunque, a cui la società, ma soprattutto la scuola, le Università, le agenzie formative in generale, non possono e non devono sottrarsi. Una scuola che sappia farsi *ponte*, come nell'omonimo racconto di Kafka, per farne un soggetto attivo di transito e di relazione. La scuola interpreta in maniera corretta la sua vocazione e missione di ponte se non si volta indietro, con il rischio di perdere ciò che costituisce l'oggetto della sua attenzione e del suo amore, cioè la conoscenza, che pure si nutre delle testimonianze del passato, le custodisce e le valorizza per acquisirne chiavi interpretative

efficaci, finalizzate a leggere e capire meglio il nostro attuale e a non avere paura dello sguardo verso il futuro e l'ignoto, proprio perché forte del solido ponte culturale che essa ha costruito tra passato e presente. Una scuola, dunque, che sappia farsi ponte, come nell'interpretazione che ne fornisce Kafka, non ha paura del cambiamento, anzi si candida a governarlo, a studiarne e gestirne le conseguenze per quanto riguarda i modi sia di pensare che di fare, mettendo le nuove generazioni e tutti noi in condizione di essere dei *cittadini attivi digitali*.

Bibliografia

- Caligiuri M., *La responsabilità disattesa*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2023.
- Dewey J., *Democrazia e educazione*, trad. it., Firenze, La Nuova Italia, 1965³.
- Bronfenbrenner U., *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, Il Mulino, 2002³.
- Dipartimento di Scienze dell'educazione, *Quaderni del Dipartimento*, 1988, n. 11, pp. 3-11.
- Trebisacce G. (a cura di), *Il cantiere dell'utopia. Educazione e sviluppo nella scuola della Locride*, Cosenza, Jonia Editrice, 2011.
- McLuhan M., Fiore Q., *The medium is the message*, New York, Bantam, 1967.
- Byung-Chul Han, *Le non cose. Come abbiamo smesso di vivere il reale*, Torino, Einaudi, 2022.
- Byung-Chul Han, *Infocrazia. Le nostre vite manipolate dalla rete*, Torino, Einaudi, 2023.
- Byung-Chul Han, *L'espulsione dell'altro*, Milano, Nottetempo, 2017.
- de Kerckhove D., Tursi A., *Dopo la democrazia? Il potere e la sfera pubblica nell'epoca delle reti*, Milano, Apogeo, 2016.
- Norcini Pala L., *Social...Mente*, Milano, San Paolo, 2020.
- Trebisacce G. B., *Per una cittadinanza attiva digitale*, Cosenza, Jonia editrice, 2022.

Marginalia e ricordi

Coltivare e sviluppare il “fattore umano”... in positivo: tre noterelle¹

FRANCO CAMBI

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

Corresponding author: cambi.franco40@gmail.com

1. Cos'è il fattore umano?

E' insieme il fondamento generativo delle civiltà, della loro potenza creativa e del loro alto splendore nelle scoperte e nelle creazioni realizzate, come pure, però, li è anche attore di guerre sempre più crudeli e distruttive, di pratiche sociali di odio attivate perfino attraverso quelle fedi religiose che invocano la pace in nome di Dio. Pertanto si tratta di una nozione ambigua sulla quale va fatta chiarezza: va assunta nel suo valore intenzionale più alto, appunto quello di pace, di collaborazione tra popoli e nazioni, di valorizzazione delle menti in modo che si facciano potenzialmente e per tutti ancorate sia alla integrazione reciproca sia alla regola della pace. Ma chi potrà separare e nettamente il positivo dal negativo nel “fattore umano” ovvero nelle coscienze degli uomini e poi anche nel loro stesso agire?

2. Il ruolo regolativo dell'educazione

Questo processo di realizzare l'*anthropos* sempre più al positivo, e già nella coscienza personale di ciascuno, mette al centro delle società e di quelle attuali in modo energico e chiaro (dopo tanto sangue versato, tante distruzioni imposte o subite, tante ingiustizie e tante sofferenze etc.) una profonda svolta educativa che oggi proprio gli stati democratici devono far compito proprio e svilupparla con decisione e impegno, in un mondo che sempre di più si abbuia, compie macelli umani giustificati sempre come difese e che guarda alla guerra distruttiva totale con le armi atomiche come forse possibile. Svolta che deve realizzarsi in tutte le età della vita e li tenuta vigile dal risveglio costante della coscienza del *sapiens* in ciascuno. E soprattutto oggi. Sì, in un tempo duro in cui le Tecnologie di vario tipo vengono esaltate come le sole portatrici del futuro e i Mercati che fanno ideologia imperante e poi la crisi endemica della Cultura consegnata ai mezzi di

¹ Relazione presentata a Camaiore il 19. 10. 2024 al convegno su “Il fattore umano”.

comunicazione di massa, cercano di contrastare e far fallire tale complesso e doveroso compito. Allora che fare perché tale svolta non resti solo un sogno utopico?

3. Facendo crescere e bene la scuola!

Facendo della scuola l'agenzia principe della società democratica, come ci disse Dewey già nel 1916 con *Democrazia e educazione*, il suo capolavoro pedagogico, e curandola e nella sua efficienza e nel suo valore collettivo. Infatti è proprio nella scuola che ogni cucciolo-d'uomo esce dal suo cantuccio sociale di origine (che, qualunque esso sia, è per ciascuno sempre e comunque un "cantuccio") ed entra nel mondo delle civiltà e impara a leggerle in positivo e negativo e lì riconosce come regole universali le aspirazioni più profonde e sacre dell'uomo-come-*anthropos*. Infatti è soprattutto attraverso la scuola e il suo *habitat* dialogico e interrogativo e problematico guidato dal ruolo-chiave della razionalità e proprio nel suo aspetto complesso e polimorfo attuale, che ogni soggetto si umanizza e cresce nella propria ricchezza umana, come mente, come *ethos*, come *polis*. Così le vere democrazie devono e con ferma volontà valorizzare e coltivare la scuola rendendola sempre più ricca e formativa per tutti e orientata a comunicare ai giovani, sì, proprio quel sogno/utopia del *sapiens* ma facendoglielo rivivere come umanissima possibilità se sorretta da coscienza critica e volontà socio-politica: lasciando la porta aperta al principio-speranza e impegnandoli anche a realizzarlo. Così tra sfida del giusto-futuro e istituzione-scuola corre un legame e organico e co-assiale, che è il solo che può fare del "principio speranza" una vera possibilità di inveramento storico! Certo per le scuole è un compito alto e arduo, ma possibile se ben organizzato e sostenuto. E poi se non la scuola chi o cos'altro potrà svolgere e in *interiore* e nell'agire umano stesso questa svolta e radicale e necessaria alle civiltà, per salvarle dalla loro catastrofe sempre più in esse imminente! E pertanto va realizzata una scuola che curi i soggetti nella loro crescita e nelle reciproche relazioni umane e sociali, sotto la guida di insegnanti capaci e nei loro saperi e nella relazione educativa e meglio formati in entrambi questi ruoli e rimessi al centro e sempre più della vita comunitaria con stima collettiva per il loro ruolo di umanizzazione positiva dei giovani!!

4. La via complessa per operare la metamorfosi della civiltà umana

Sì, qui e ora ci sta davanti un compito decisivo ed epocale, che esige un cambiamento e di mentalità e di cultura e di umanità vissuta: un compito enorme ma possibile attraverso gli strumenti che le scienze umane oggi ci offrono, permettendoci di attivare un progetto terapeutico che, se veramente eseguito e protratto nel tempo, potrà cambiare via via l'*iter* della stessa civiltà, ri-calibrandola davvero e sull'uomo e sulle sue potenzialità di dialogo e di pace se fatte maturare in ogni io/sé e in ogni *communitas*. A ben guardare, dopo i sogni utopici di religioni (e si pensi al cristianesimo riletto tra Cristo e S. Francesco che si mostra come religione che interpreta l'umanità più vera del *sapiens*) o di filosofie (come il marxismo che non ha, realizzandosi, lavorato per l'uomo, bensì per il potere-sull'uomo, ma poi crollata nel 1989 nel suo sogno-di-realizzazione di una svolta etico-politica radicale), non ci resta che il Compito, laico e tutto antropologico-formativo,

dell'Educazione come vettore e possibile e autenticamente risolutivo. Sì, solo l'educazione ci potrà salvare, forse, ma se sviluppata in tutta la sua forza e articolata su molti piani, come pure sostenuta con forza e decisioni in molti ambiti della società civile e delle sue articolazioni: con *in primis* la scuola, poi le associazioni ludiche e quelle culturali, poi anche lo sport e quelle varie degli-amici-del... Attraverso queste frontiere tutte orientate a coltivare il vero *identikit* umano e il più profondo e via via farlo vivere in tutti. Allora sono oggi Educazione e Pedagogia e Scuola e Associazioni che vengono investite di un Compito Utopico e che solo l'educere potrà portare all'esistenza attraverso un lavoro e costante e di grana fine, alimentato appunto dalle scienze umane che su ciò ci illuminano e teoricamente e operativamente. Così sappiamo qual è il nostro compito d'epoca e assumiamolo come vessillo di una nuova storia che proprio la crisi e radicale e carica di rischi oscuri del tempo che viviamo ci impone di assumere, e davvero, come sfida epocale. Tale agire sarà complesso e articolato e pertanto difficile? Sia pure. Ma ci resta come unica via di salvezza per *l'anthropos/sapiens* e per il ruolo luminoso che ha aperto nel creato o nell'evoluzione, facendo del pianeta-terra un evento-storia speciale nell'infinita identità dei Mondi. Ma che oggi si affaccia anche e proprio sulla catastrofe distruttiva di se stesso. Una metamorfosi che non solo i saperi devono vivere e valorizzare, ma anche le politiche a ogni livello, dai più internazionali ai più locali, facendosi disseminative e partecipative attive e consapevoli di questo altissimo compito! Fatto proprio e portato avanti con impegno e decisione. In forma corale!

La creatività nella formazione attuale

FRANCO CAMBI

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

Corresponding author: cambi.franco40@gmail.com

1. La nozione di creatività è stata il prodotto della cultura sviluppatasi nell'avanzata Modernità e che proprio il XX secolo ci ha consegnata nella sua ricchezza e specificità in modo ricco e organico. Certo prima ci furono i richiami di Vico alla fantasia, ma consegnata alle culture più arcaiche, poi gli appelli di Novalis a fondare una fantastica che fosse parallela e diversa e integrativa rispetto alla logica o anche la visione di Schlegel che la lesse come "respiro dell'anima" manifestato nell'arte. Dopo la crisi dell'idealismo romantico sarà il Novecento a rimetterla al centro della ricerca e lo farà in estetica e in psicologia, ma perfino nella filosofia della scienza come ruolo fondamentale da assegnare all'immaginazione con Bachelard. In psicologia saranno centrali le voci che studiano la mente nella sua dimensione divergente (Guilford) e come pensiero produttivo (Wertheimer) o laterale (De Bono), via via elaborando una lettura della mente a più dimensioni (Bruner) che valorizza sia "la mano" destra che quella sinistra. Così la creatività si rilancia come attività immaginativa che apre al nuovo, al diverso e al possibile nutrendo la mente stessa di un'identità che va oltre/contro la logica e che produce itinerari di pensiero radicalmente innovativo. L'evoluzione dell'estetica nel Novecento rinforza e affina e sviluppa questa capacità rivoluzionaria della mente: e si pensi solo alle teorie estetiche delle avanguardie artistiche del primo Novecento. Ricordiamo solo in campo pittorico le posizioni del futurismo, del cubismo, del surrealismo, del dadaismo etc. che tutte quante rileggono in modo nuovo e critico quel reale che la pittura rappresenta ma che può e deve farlo ora fuori e contro ogni rigido realismo e sviluppando un immaginare radicalmente innovativo: creativo, appunto.

2. Questo luminoso cammino a livello di poetiche e di studio del mentale è stato accolto con attenzione e felice assimilazione dalla stessa pedagogia. E si pensi solo a Dewey e alla sua *Arte come esperienza* che riporta l'estetica nel vissuto e la pone al centro con la logica come indagine della stessa formazione scolastica, attraverso un curriculum polimorfo. E poi a tutti i Maestri della scuola attiva, da Maria Montessori a Giuseppe Lombardo Radice, dal goethiano Steiner a Freinet che valorizza anche i mezzi meccanici di comunicazione, toccando poi gli stessi maestri del cognitivismo, e si pensi solo a Vygotskij e ai suoi scritti sull'arte nell'infanzia o al già citato Bruner teorico della mente plurale. Così la creatività si è imposta come un compito-chiave della e nella pedagogia contemporanea e lì si è disposta come categoria sempre più centrale. Oggi poi va considerata come un fattore fondativo di quella "mente ben fatta", della cui complessità e tensione metacognitiva ci ha informato Morin in modo ben fermo, ma che reclama insieme una crescita creativa proprio per abituare a pensare il reale sotto aspetti nuovi e tener

viva nella mente la volontà e capacità di pensare il diverso, il non-ancora, l'impossibile in senso reale ma idealmente possibile e necessario. Sì la cultura pedagogica attuale ha fatto della creatività un proprio vessillo e per formare una mente integrale e per educare a una formazione sempre più dialettica e critica ogni soggetto, rendendolo capace di guardare al e volere il diverso, il nuovo, l'inedito. Dilatando e facendo crescere così i confini e le forme del pensiero.

3. Oggi però la creatività si fa compito formativo ancora più stringente e attuale, si per dar vita a un pensiero polimorfo che unisca in sé e in modo consapevole categorie anche contrastanti, ma che fanno una mente ricca e dialettica e critica, come già detto. E questo è un aspetto che la pedagogia deve tutelare dialogando con la psicologia e lì studiando anche i mezzi efficaci per sviluppare la mente nella sua complessità, come hanno fatto Morin in teoria o Rodari in pratica, consegnandoci due paradigmi formativi veramente esemplari, su cui continuare a riflettere con vero impegno. Come si fa, ma si dovrebbe fare in modo ancora più organico e complementare, anche con programmi di ricerca interdisciplinari in cui la pedagogia viene a giocare il ruolo di sapere-di-sintesi-e-di-programma-per-il-futuro. Ma c'è di più: nel tempo della scienza-tecnica, qual è il nostro, e della tecnologia sempre più imperante, la creatività si impone come sempre più necessaria. Sì, per non legare il pensiero alle tesi del Transumanesimo più radicale che vede nel nostro tempo avvenire solo l'età dei Robot, dell'Intelligenza artificiale e dei suoi algoritmi, in cui la *Techne* sovrana dà corpo a un Mondo Totalmente Amministrato, con la sua logica strumentale e tecnologicamente produttiva in senso unico e tutto subalterno al Potere gestito dall'*Homo Deus*, come ci ha sottolineato Harari. Sì, qui si apre un compito e un varco: per procedere oltre il Mondo della Tecnica e tener fermo un pensare più ricco e dialettico e polimorfo, che inquieta la tecnica stessa e si radica nell'*homo sapiens* come *anthropos*, che dobbiamo ancora tutelare e sviluppare in tutta la sua ricchezza e tener ben fermo al centro dei processi formativi. Sì, poiché in quell'*anthropos* deve avere sempre più spazio la creatività come avventura nel diverso e nell'ignoto per tutelare nella mente la capacità di pensare l'inedito che pone dubbi e rovesciamenti nella ipercostrittiva logica della *Techne*, che oggi si dichiara come unica sovrana e modello totalizzante. Essa è certamente preziosa e frutto maturo del *sapiens*, ma da comprendere nei suoi esiti concentrazioneari possibili e da sviluppare in controtendenza come fa, appunto, la creatività. In questo tempo di crisi e di svolta della Civiltà, in cui l'Occidente ha avuto e nel bene e nel male un ruolo magistrale, coltivare la creatività si fa un dovere, per procedere a correzioni radicali nella Tradizione e aprire un fronte alla Speranza di un mondo migliore, sondando vie diverse per "cambiare strada" come dice Morin. E qui proprio la creatività può e deve avere un ruolo fondativo, per abilitarci a vedere e volere il Nuovo e Radicale che ci sta davanti davvero come Compito Epocale.

4. Non aggiungo altro, se non di rileggere insieme la fine intervista a Riccardo Massa ripresentataci in questa occasione e uscita su "Paideutika" nel 2009, in cui anche la creatività appare, se pure velocemente ricordata, come una categoria di affinamento della formazione dell'"uomo-umano" attuale (aggiungo io, seguendo Heidegger), capace con la "clinica della formazione" di costruire un paradigma educativo veramente adeguato ai nostri tempi. Complessi e dismorfici e problematici a cui dobbiamo far ritrovare un ricostruttivo baricentro ideale e operativo. Di cui la creatività può e deve essere l'alfiere!

Notarella sullo “spirito del 1945”... da riattivare!

FRANCO CAMBI

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

Corresponding author: cambi.franco40@gmail.com

L'identità dei paesi europei e occidentali attuali ha il proprio Codice-DNA nella svolta complessa e radicale vissuta e legittimata col 1945, tra fine dei fascismi, rifiuto della guerra come via di rapporto tra i popoli-nazioni, di netta coscienza del valore regolativo della democrazia. Principi che hanno fatto la storia dell'Europa e Occidente moderni e che restano fondanti della nostra coscienza di cittadini e di uomini moderni. Già allora si ridefinirono e Destra e Centro e Sinistra oltre i modelli definiti nella prima parte del Novecento. La Destra come erede dei principi liberali attivi nei soggetti e nelle istituzioni degli stati e nemica frontale di ogni richiamo ai fascismi, contro i quali quello spirito collettivo aveva lottato e sconfitto con la terribile seconda guerra mondiale, evento di liberazione da quei principi e di loro esplicita condanna. Il Centro come prassi di governo di una società plurale da gestire con equilibrio anche nel suo rinnovamento, ma certo meno sensibile al Riformismo e alla Innovazione: una prassi cauta ma non ferma, bensì sensibile e ai bisogni sociali e alla crescita critica della società e dello stato, se pur connessa spesso al mantenimento dello *status quo*. La Sinistra riformista e radicale ma non più rivoluzionaria con i miti del modello russo del 1917, studiato ma depresso come fine e per i mezzi di fatto usati e per gli effetti totalitari realizzati; quindi una Sinistra erede del socialismo occidentale da rendere matrice e compito costante in occidente, tramite un riformismo radicale illuminato e dai diritti/doveri dei cittadini e dal principio di una democrazia progressiva. Tale triade politica fu centrale nell'Europa dopo il '45! Caso esemplare fu l'Italia con il fascismo delegittimato per via costituzionale e posto come “male assoluto”; con la Democrazia cristiana che fu insieme e un centrismo timoroso e lento ma non immobile se pur alimentato da inimicizia per la Sinistra e molte, troppe concessioni verso la Destra, anche neofascista; ma poi bloccata nella sua evoluzione di centro-sinistra come avvenne con l'uccisione di Moro da parte delle Brigate rosse, ma mai indagate ufficialmente nella loro vera identità a livello parlamentare. Un centro ambiguo ma aperto al rinnovamento economico, mentre più restio in relazione ai diritti da riconoscere e alle richieste di una società in costante rinnovamento. E la Sinistra? Anch'essa con le sue ambiguità, rispetto soprattutto all'URSS e alla sua politica di dominio nell'Est europeo e a quella interna dominata da uno stato totalitario sotto ogni suo aspetto, anche se già minato da contraddizioni radicali che lo porteranno a crollare nel 1989. Ma anche una Sinistra riformista e innovatrice che guidò l'evoluzione della società italiana negli anni Settanta (a cui la Destra neofascista rispose con la tecnica delle stragi dal 1969 al 1980, di cui dopo sentenze conclamate continua a sollecitare e dubbi e revisioni perfino nel 2024!!). Ma anche dopo. Una Sinistra anch'essa in crisi dopo l'89 e frantumata in una serie di partiti disomogenei e in conflitto **tra loro**: ma guardata

dal suo popolo-di-sinistra-democratica come vera guida, ormai, della politica nazionale e pertanto da doversi ripensare alla luce di un progetto comune di riforme, di equità sociale e di democrazia avanzata tra pluralismo dialogico e progetti fissati in comune. Un cammino fin qui sospeso poiché sopraffatto da lotte interne sul potere a sinistra piuttosto che da intese illuminate e funzionali e capaci di dare alla Sinistra il compito di progettare un futuro da paese moderno e democratico avanzato. Così lo spirito-del-'45 ci sta davanti ancora e sempre come compito aperto e di cui la stessa Costituzione del '48 ci offre un vero modello e alto e possibile!

Allora è proprio a una rilettura attenta e della Costituzione a cui dobbiamo guardare e ad ogni livello della vita sociale e politica e contro ogni idea di volerla integrare con interventi che la stravolgono (tipo quel Premierato che altera gli equilibri costituzionali, oggi magnificato dalla Destra al governo, insieme all'Autonomia differenziata che di fatto cancella l'unità del paese): di essa e dei suoi principi-valori va fatta una diffusione chiara e semplice ma capillare e poi va fatta studiare nelle scuole secondarie e fatta percepire e come Regola vissuta e come vera Coscienza nazionale e per questo compito vanno davvero formati insegnanti che dalla scuola alimentino questa comune coscienza nazionale. Un lavoro che esalti le parti costituzionali dei diritti e doveri del cittadino e delle strutture e funzioni delle varie istituzioni dello stato e che animi la formazione dei vari soggetti già in età evolutiva e resti in loro come possibile *identikit* permanente.

Così è ancora alla scuola che dobbiamo guardare come alla Prima Agenzia Formativa di soggetti umani evoluti e maturi e di cittadini consapevoli, cosa che fin qui non è stata realizzata da insegnamenti ritenuti marginali e prematuri, mentre è da qui che si superano per tutti i soggetti i limiti e familiari e sociali e locali, attivando una crescita tendenzialmente umana e matura per tutti e interiorizzata in modo libero partendo dal documento-principe della comunità nazionale che può e deve alimentare la coscienza di ciascuno. Appunto la Carta costituzionale!

Così questa riflessione, nella sua parte più analitica e operativa, dovrà e potrà sviluppare un Richiamo ai principi del '45, poi un'attenzione organica alla Carta costituzionale e infine al ruolo della scuola da riformare in senso culturale e formativo e critico e da sviluppare davvero come *habitat* della maturazione dei giovani e come soggetti e come cittadini. E su questo aspetto va tenuto ben fermo il *Manifesto per una scuola possibile* di cui Firenze con la sua Università e la sua Regione si è fatta promotrice con un modello organico, che verrà diffuso a livello nazionale, e non solo, per dar corpo a un confronto aperto e a un *iter* riformista sempre più condiviso e organico e da sviluppare poi anche e proprio in chiave planetaria.

Siamo così davanti a un Compito Epocale di cui dobbiamo esser consapevoli e proprio a livello formativo per tener viva una società Pluralista e Laica e Dialogica capace di farsi davvero coscienza collettiva in uno stato autenticamente democratico, animandone appunto la identità formativa e a più livelli del viver civile (oggi tra scuola, società civile tra lavoro e tempo libero e associazionismo, TV e social, soprattutto). Per lì far crescere un *habitus* di vera democrazia!

Tre riflessioni per una formazione etico-civile-democratica a scuola, oggi!

FRANCO CAMBI

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

Corresponding author: cambi.franco40@gmail.com

1. Una riflessione sull'ieri e sull'oggi

Nelle società delle generazioni precedenti quella attuale (i *millennials*) l'educazione etica e anche un po' quella civile era delegata alla famiglia e al suo contesto etico-sociale. Di cui i genitori erano i protagonisti con il padre figura più centrale per i maschi e la madre sì per entrambi i generi, ma soprattutto per le femmine. Spesso le madri orientavano verso un'etica legata alla religione cattolica vissuta in parrocchia e nei suoi spazi formativi etico-sociali, anche se troppo spesso dominati da un'etica-del-peccato. Altri spazi organizzati di formazione per i giovani erano pochi in alternativa alla chiesa (con le sedi del PCI che svolgevano una formazione di tipo ideologico-politico con varie attività), spesso sostituiti dalle piazze frequentate senza alcuna guida che alla fine coltivavano solo una libertà-di-strada confusa tra partecipazione amicale, aggressività e pregiudizi vissuti come verità. Tutto ciò è stato attivo dopo il 1945 e su su fino agli anni Sessanta/Settanta: anni poi in cui anche i vari partiti e le loro sedi o rionali o cittadine (e penso in particolare al MSI che continua, con nuovo nome, a formare giovani all'ideologia neofascista, come indagini recentissime ci hanno rivelato con decisione) si sono impegnati a fare formazione al servizio delle diverse ideologie, se pure meno presenti, rispetto a Chiesa e PCI, nelle varie parti del paese. Con effetti sia positivi sia negativi e spesso poco allineati alla Costituzione e ai suoi valori fondamentali e democratici da conoscere e vivere come regolativi per tutti.

Prospettive che poi gli anni Novanta hanno portato a declinare, in buona parte, per le crisi che hanno vissuto sia le fedi sia le ideologie, sostituite da un costume sempre più regolato dai mezzi di comunicazione di massa e dalla loro ideologia nascosta e potente che metteva (e mette tuttora) al centro i singoli individui e un loro stile di via basato su consumi e divertimento, aspetti che mettono ai margini una formazione etico-civile, ma così sviluppando soggetti sempre più egocentrici e tendenzialmente asociali, con poca etica personale e nessuna o quasi di tipo social-collettivo. E questa è ancora la condizione formativa dei giovani, sempre più isolati in se stessi, resi più fragili e portatori di patologie e psicologiche e sociali sempre più gravi, come le cronache dei giornali ci ricordano con decisione e ci richiamano a riflettere in modo critico e innovativo insieme. E la pedagogia e la scuola non possono esimersi da questo compito veramente epocale che riguarda e i singoli e la comunità insieme, da realizzare con interventi orientativi e correttivi.

2. Il ruolo sempre più centrale della scuola

Si, oggi più di ieri, risulta da svolgere un deciso cambio di rotta nell'educazione civica e veramente urgente e necessario, che la ponga al centro della scuola e del suo agire etico-democratico, richiamandosi alla Costituzione da un lato e all'*habitat* proprio della scuola stessa dall'altro. Quanto alla Costituzione va meglio studiata a scuola e facendo leva, più che sull'organizzazione dello stato, giusto ma non esclusivo, sui valori sociali che la Carta promuove e per tutti ponendoli a cardini della cittadinanza: dall'Art. 3 a quelli sui principi fondamentali che vertono su diritti e doveri e che determinano un netto vivere democratico attivo e responsabile. Da affrontare con un loro studio specifico e anche, forse, con la presenza dei vari articoli fondamentali esposti nello spazio scolastico, indicandoli come regolativi per la comunità/stato e da incorporare nella scuola e lì viverli in prima persona sotto la guida dei vari docenti. E in particolare nella scuola secondaria superiore. Al tempo stesso poi analizzare e criticamente alla luce delle varie scienze umane (sociologia e psicologia *in primis*) i comportamenti sociali negativi spesso presenti nel mondo giovanile, quali rifiuto e persecuzione delle diversità, qualunque siano, atteggiamenti di bullismo, adesione a *gang* che deliberatamente vogliono punire o altre *gang*, o i diversi ridotti ad esser trattati come nemici per etnia, cultura, orientamento sessuale etc.: agendo così sotto la spinta dei pregiudizi che proprio la scuola può decostruire come tali, presentandone e la falsità teorica e gli effetti distruttivi e su soggetti e comunità, a cominciare da quella della scuola. E tale trattamento deve riguardare tutti gli allievi perché per tutti è un incontro sociale negativo possibile e una tendenza che può manifestarsi nell'assimilazione della cultura diffusa a livello popolare. Così alle varie devianze la scuola deve applicare un contrasto ragionato e razionale che fa nuova coscienza e che la scuola stessa deve mettere al centro della vita comunitaria che poi potrà farsi norma sociale collettiva. E permanere, si spera, come tale anche poi nel mondo adulto. Svelando, studi alla mano, così il principio illogico e deviante della loro funzione sociale. Oggi la scuola, in un tempo che vede le giovani generazioni sempre più, diciamo così, alla deriva, deve assumere questo compito come centrale e per formare soggetti umani più uguali e razionali e cittadini ben orientati a vivere la democrazia, proprio come forma-di-vita-comunitaria-di-uguali. Un lavoro fine e complesso ma che ogni scuola può fare con precisione e decisione, avendo le competenze e la capacità di farsi ascoltare dai giovani, assegnando anche all'educazione civica il suo più vero e alto valore formativo e personale e sociale. Che li porti ad analizzare e i loro sentimenti e i loro comportamenti per renderli sempre più rispettosi degli altri, mettendo al centro l'empatia e non la sopraffazione o il disprezzo.

3. Sì, ma quale scuola?

Quello da sviluppare, nel suo *habitat* e nei suoi principi di vita comunitaria, è in ogni scuola il ruolo fine ed alto della Costituzione, come già detto, e poi articolandosi come spazio-formativo dei giovani, tutelandone e la inculturazione e la corretta socializzazione democratica, riorganizzandosi come luogo-della-formazione-umana-e-sociale-di-tutti in spazi con funzioni diverse e integrate tra loro (tra laboratori, biblioteca, spazi collettivi per conferenze, letture comuni, teatro etc.) e sotto la guida di insegnanti por-

tati (e tutti) ad essere di qualità e comunicativa e didattica e culturale attraverso corsi di formazione e riconoscendo a tale funzione sempre più chiave oggi uno stipendio ben migliore di quello attuale, già portandolo e subito a livello europeo. Si tratta oggi di dar corpo vero e organico a una scuola possibile autenticamente democratica, su cui circolano e da tempo studi rivolti alla sua riqualificazione (e qui ricordiamo quello che a cura di Alessandro Mariani vedrà la luce presso Carocci a breve e che, si crede e si spera, andrà seriamente e discusso e recepito ed applicato!). Si tratta, infatti, di riconoscere che ormai spetta alla scuola formare soggetti colti e maturi e poi anche professionisti di qualità, insieme a veri cittadini della democrazia avanzata che dobbiamo sviluppare *in interiore* ed *in re* e non possiamo ignorare come nostro reale contesto psico-sociale, e di conseguenza condannando ogni mito nostalgico di ritorno *en arrièrè*, fino a quello esiziale del fascismo, condannato già negli stessi anni della Resistenza e che la stessa Costituzione dichiara assolutamente irredimibile e, pertanto, estraneo alla vita democratica. Allora oggi è a una “scuola ben fatta” che dobbiamo delegare la formazione dei cittadini e proprio nell’*iter* complesso di tale processo, liberandolo e da errori connessi ai pregiudizi e favorendone uno sviluppo collettivo veramente democratico-vissuto-come-tale. Sapendo anche che né le famiglie né le ideologie possono oggi esercitare questo ruolo sociale e democratico, in quanto coinvolte in una crisi profonda alimentata dal Neoliberismo politico da un lato e dalla Digitalizzazione dall’altro: eventi che stanno disorientando e corrompendo sempre più tutta e ad ogni livello la vita della stessa democrazia avanzata e realmente vissuta, come voci autorevoli ci ricordano con decisione già da tempo. Poco ascoltate purtroppo.

Mini-bibliografia

- M. Baldacci, *La scuola la bivio. Mercato o democrazia?*, Milano, FrancoAngeli, 2019.
F. Cambi, *Scuola e cittadinanza. Per la formazione etico-politica dei giovani*, Roma, Studium, 2021.
A. Mariani (a cura di), *Manifesto per una scuola possibile: di uguaglianza, di qualità e di democrazia*, Roma, Carocci, 2024.

Recensioni

A. Cagnolati, A. Robozas Romero (a cura di), *Tra carta e parole. I sentieri della ricerca storico-educativa nell'area mediterranea*. I-II voll., Roma, Gruppo editoriale TAB, 2023.

I due volumi dell'opera collettiva vogliono attivare nuovi processi storico-formativi tenendo fermo l'orizzonte ampio e complesso del Mediterraneo e li dare spazio a vari aspetti diversi e di varie epoche, sviluppati su piste utili a far emergere come il Mare *nostrum* sia stato, nella sua ricchezza di storia, un ambito fine e articolato di esperienze educative che ce lo fanno comprendere come un'area di molteplici influenze che lì si attivano in tempi diversi ma decantandone la nobile complessità manifestata proprio sotto questo aspetto formativo.

Le ricerche poi si articolano da Cristoforo di Mitilene, poeta che ispira le scuole di Costantinopoli nell' XI secolo affrontato da Giovanni Cavallera in *“Maestri e allievi tra le rime”*, dove la formazione viene presentata nella sua ricchezza, fino al teatro e alla musica. Si passa poi all'esposizione in Puglia dei figli nel XIX secolo di Barbara De Serio, dove l'abbandono viene presentato nella sua drammaticità e per le madri e i figli; anche a un saggio sulla “narratività popolare” nel Salento di cui si studiano le forme narrative e i vari “*topos*” lì presenti e confrontati con quelli dell'area di Foggia (testo di Gabriella Armenise); poi un testo relativo alle prassi emergenti tra Unità italiana e Grande guerra (di Michela Baldini) relative alle “migranti” sottoposte a lavori duri e malpagati e altri ancora che ci parlano della condizione spagnola e italiana (e su quest'ultimo aspetto si veda il bel saggio di Cagnolati e quello di Hervé Cavallera che indaga le lettere inviate da vari professori a Gentle come riformatore della scuola, testo assai significativo): tutto ciò e altro nel primo volume.

Il secondo volume si sofferma anche su Albania, Grecia, Italia (ancora con un testo di Cagnolati) con attenzione all'educazione femminile nel sud d'Italia e in Spagna sotto Franco, chiudendo con un significativo testo dedicato a Rodari e la “speranza di un mondo migliore”.

Siamo davanti a una silloge di studi che analizzano con acribia la condizione educativa nell'area mediterranea tra Otto e Novecento con i suoi modelli forti e con i suoi limiti rispetto a una educazione moderna e democratica, ma sottolineando così e la ricchezza e la complessità di riflessioni e di azioni che tale area ha sviluppato nell'avvio dell'età contemporanea e così apprezzarne le tensioni evolutive e comprenderne anche i radicali errori compiuti. Pertanto va rivolto un vero grazie alle curatrici per averci regalato questa disamina critica relativa all'Europa del Sud e di cui l'attuale Unione Europea deve farsi interprete consapevole: lì pur tra limiti ed errori si sono maturati obiettivi nobili e di innovazione educativa e sociale e di critica ferma alle ideologie che ne hanno inquinato il cammino verso una democrazia matura. E poi anche da qui riprendere il percorso antico e moderno dell'Europa saldando i principi del 1789 alla radice classica e cristiana che è stata in realtà la sua radice genetica. Da valorizzare, reinterpretare e rilanciare aggiornata nel XXI secolo!

Franco Cambi

F. Cortimiglia, *Insegnare oggi. Primi elementi per una progettazione professionale*, Palermo, Edizioni della Fondazione “Vito Fazio-Allmayer”, 2024

Il volume è una riflessione acuta e attuale intorno ai “concetti fondanti e le procedure epistemiche di ogni disciplina” scolastica, che riguarda insieme sia i docenti sia gli allievi, per favorire in quest’ultimi una visione organica e critica dei saperi e per favorire nei giovani una loro assimilazione autenticamente formativa e di rilevanza personale per ogni allievo e sociale: e per loro e per la società in generale. Sì, seguendo anche le norme indicate nei testi ministeriali, da quelli più tradizionali a quelli più innovativi (relativi, ad esempio, alle Competenze trasversali). Così si offre un *vademecum* ai docenti per sviluppare il loro compito tenendo al centro l’“appassionare” alle diverse discipline presentate nel loro valore formativo, come pure nelle competenze specifiche che possono poi fare professionalità come scelta personale. E ciò è possibile già in ogni ciclo scolastico articolando i saperi tra problemi, strategie e soluzioni, rendendo ogni materia di studio un campo di scoperte sempre più complesse e strutturalmente problematiche e da comprendere tra fini e mezzi, aspetti che qualificano oggi ogni sapere.

Il volume si sviluppa poi trattando gli insegnamenti fondanti nella scuola, a cominciare dall’Italiano, come lingua corretta e comunicativa, poi anche come mezzo creativo in campo letterario i cui testi vanno compresi nella loro struttura-funzione e ricchezza. Poi sono le Matematiche, le cui competenze sono di calcolo, ma ancor più di teorie e di comprensione storico-critica relativa alla funzione della *mathesis*. Poi la filosofia con la sua capacità riflessiva che attraversa tutti i saperi nel loro sviluppo, ma attivando anche una comprensione del “senso dell’esistenza” e dei suoi valori. Come pure le Scienze e il loro metodo sperimentale e la costruzione di modelli che affrontano e risolvono problemi, consegnandoci “contributi” per vari “ambiti di intervento”. Ma anche la Storia va affrontata nel suo aspetto e interpretativo e problematico e la Geografia con i suoi “strumenti e metodi” e quale sapere da valorizzare anche nei primi cicli scolastici come studio-d’-ambiente-vis-suto passando poi a una analisi della complessità e varietà degli ambienti naturali e umanizzati. Infine anche il Latino, come lingua che ha fatto l’occidente (insieme al Greco) da assimilare attraverso i testi che ci parlano del nostro mondo di ieri ma sempre fondamentale per capire la nostra storia attuale sotto moltissimi aspetti.

Così si sviluppa un tipo maturo e critico di insegnamento che parte dal “cuore delle discipline”, delle quali ci offre via via un’immagine più ricca e complessa, che fa coscienza articolata della cultura nella quale viviamo e che dobbiamo fare nostra in modo sempre più consapevole.

Il testo di Cortimiglia ci invita a ripensare, quindi, il mondo della cultura scolastica e della sua didattica in modo intellettualmente incisivo e appassionante per le giovani generazioni dando forza e qualità così al *curriculum* di studi che la scuola deve gestire per far crescere l’umanità di ciascun allievo e la scelta vocazionale della futura professione sempre il più possibile di ciascuno. Obiettivi da mettere al centro dell’*operari* scolastico soprattutto ai livelli superiori. Un testo di elementi sì, ma presentati con fine coscienza di docente che comunica il come e il perché insegnare con qualità e impegno ai vari insegnanti delle nostre scuole!

Franco Cambi

H. Maturana, F. Varela, *L’albero della conoscenza. Le radici biologiche della conoscenza umana*, Milano-Udine, Mimesis, 2024

Il testo organico, leggibile e innovatore (sia in relazione all’epistemologia sia per la disamina dei processi cognitivi dell’*anthropos*) dei due autori assai celebri, viene qui incorniciato da una bella e fine prefazione di Ceruti, come da un epilogo storico-teoretico di Ceruti e Damiani ben informato su riprese e sviluppi della teoria lì sostenuta: interventi che si sostengono, in questa edizione, a vicenda valorizzandone il forte impegno scientifico e l’attualità.

Ora sintetizziamo un po’ il ricco testo di Maturana e Varela. Prima di tutto esso critica e con

ragioni ben calzanti il modo tradizionale del fare-scienza, fondato su criteri di oggettività che separano nettamente i dati esperienziali e l'attività cognitiva del soggetto, a cui si contrappone invece un modello circolare tra soggetto e oggetto che implica una visione più complessa della ricerca scientifica. Poi si pone in luce l'identità del soggetto che conosce, partendo dalla base biologica della conoscenza stessa che la radica nell'evoluzione che fa strutture, selezione e metamorfosi, operando in un processo di adattamenti e perturbazioni che dà plasticità al sistema nervoso coinvolgendo neuroni e sinapsi e coordinazione senso-motoria che attivano poi, nel soggetto conoscente, linguaggio e autocoscienza. Tale processo, oltre che biologico è anche sociale e comunicativo poiché vive e cresce in un ambiente culturale che lo sviluppa e lo trasforma. Pertanto, per conoscere davvero la conoscenza umana, essa va resa autoriflessiva come conoscenza-della-conoscenza nei suoi processi che sottolineano la complessità e dialetticità del conoscere stesso. Allora è di qui che una corretta e matura epistemologia deve partire per rendersi capace di comprendere davvero il lavoro delle scienze, che crescono dentro la circolarità tra oggetto e soggetto, tipica del pensare umano, la quale fa coazione del conoscente e del conosciuto, ovvero tra coscienza e ambiente; sviluppando l'intreccio di io-qui-mondo-conoscenza-consapevole, sempre caratterizzato in senso sociale. Ciò cambia in profondità l'idea del sapere scientifico e della stessa epistemologia della scienza e del ruolo del soggetto che la sviluppa. Fissando un punto di vista nuovo: felicemente rivoluzionario che innova tutta l'identità del fare-scienza da ben incorporare nell'avventura delle scienze attuali.

Su tutto ciò poi si fermano le pagine di Ceruti e di Damiano che ci richiamano a ferme considerazioni e storiche e teoretiche. Quanto alla teoresi Ceruti ci ricorda che così si fa una "storia naturale della conoscenza" che mette al centro la "circolarità inestricabile tra azione ed esperienza" ricollocando il pensare/agire umano nel "cuore stesso del problema della vita", in cui i punti di vista e "interno" e "esterno" sono interagenti. Così si attiva una "svolta epistemologica" che fa dell'"osservatore" il protagonista della comprensione del reale, cambiando i criteri di "oggettività" e ponendo l'autopoiesi al centro del conoscere la quale richiama con energia sì la biologia ma in dialogo con antropologia, sociologia, storia, realizzando così una visione della conoscenza che si sviluppa in senso biologico, ma in ottica "antiriduzionistica".

Il testo poi di Mauro Ceruti e Luisa Damiano ci fissa il processo di assimilazione nel lavoro scientifico di tale posizione, che va oltre-la-tradizione e che varie voci oggi hanno ripreso e sviluppato secondo un principio di "co-evoluzione" che mette in gioco sia reti-di-reti operative sia il processo centrale dell'autopoiesi che si nutre delle stesse scienze-dell'uomo, come anche Morin ci ha ricordato nei suoi studi e sulla vita umana e sull'*episteme* stessa: un lavoro articolato e complesso da tener ben presente e fermo per capire davvero la ricchezza del conoscere dell'uomo.

E di questa bella e alta lezione sia Maturana e Varela come autori sia come i commentatori Ceruti e Damiano vanno vivamente ringraziati per averci offerto (in un tempo di mitizzazione della Tecnica e di un conoscere tutto regolato, come intenzione motrice, dal Mercato), una lettura così fine e appassionante e vera, come ognuno può verificare partendo da se stesso e dal suo *iter* cognitivo. Pertanto un vero Grazie va rivolto agli *editors* di quest'opera che apre un percorso metacognitivo sul fare-scienza di vera caratura rigorosa ed epocale!

Franco Cambi

G. Sola, *Trattato di pedagogia clinica*, Genova, il melangolo, 2024

Il ricco testo di Giancarla Sola ci offre un ripensamento sia critico sia operativo-formativo sull'orizzonte della pedagogia clinica: un tipo di pedagogia che già dall'Ottocento è stata posta in rilievo tra le varie pedagogie sociali che, con la crescita delle società industriali moderne e società a molte facce e a plurali ruoli sociali, si è imposta come professionalità specifica e attività di cura su più piani. Il libro della Sola ci offre di tale disciplina le "Istituzioni" guardando alla qualità

del pedagogista clinico oggi, che deve fronteggiare tanto i problemi della “diseducazione” quanto quelli di una cura efficace, la quale deve svolgersi tra “asili, scuole, ospedali” e “comunità (per tossicodipendenti, minori, anziani ecc.)” sviluppando una doppia terapia: e verso la diseducazione realizzata o subita e lo sviluppo dell’ essenza umana che è presente in ogni soggetto e farla divenire per tutti “la struttura ontologica” su cui far crescere un’ autentica formazione personale. E con questo suo doppio fine il pedagogista clinico sviluppa e a livello individuale e anche sociale un futuro più degno di una vera società democratica. A cui tale sapere consegna un fine e organico modello di agire con fini e mezzi, in stretta relazione con la stessa pedagogia generale

Tenendo ben ferma questa alta e complessa finalità poi la Sola analizza, di tale pedagogia, l’ *identità* e le sue categorie-chiave tra Formazione, Trasformazione, Educazione da rileggere alla luce dei saperi contemporanei che meglio ci fanno capire la complessità dell’ uomo e del suo sviluppo, quali la Fenomenologia, l’ Ermeneutica, la Semiotica etc. riportate nel processo formativo e combinate criticamente con le scienze biologiche, con quelle umane e sociali su su fino alle neuroscienze, ma mettendo in gioco anche quelle filosofiche che fanno regola con la loro categoria di Formazione, in sé complessa e critica. Da questo fine intreccio di competenze cresce e opera la Pedagogia clinica che poi da qui si sviluppa a comprendere il processo formativo dei singoli soggetti o delle comunità, riconoscendone e le povertà e i successi e applicando dopo tali diagnosi le terapie più idonee: pedagogico-educative-formative.

Così la pedagogia clinica, nutrita dalle varie scienze della cultura, si fa conoscenza utile sui vari fronti citati di sopra, ma lo fa guardando a una società futura vissuta da soggetti più umani e più capaci di vivere (e in sé e nella *polis* che li ingloba) un *ethos* di democrazia, di uguaglianza, di cooperazione, di fratellanza e di pace. Sì, la pedagogia clinica è anche uno strumento e forte per generare, finalmente (dopo tanti massacri e ingiustizie e deformazioni disumane) un Avvenire più nuovo e alto e nobile della Civiltà umana, connotato da un’ umanità più “umanamente formata”: una Speranza che la Pedagogia può veramente realizzare se si farà valere come Asse-Portante del Nostro Futuro (il che era, già più di cento anni fa, stato sostenuto da Dewey stesso in *Democrazia e educazione!*). E il Compito è ancora aperto ma insieme nutrito di strumenti connotati da innovativa finezza e potenza.

Allora alla Sola va rivolto un vero grazie per le riflessioni che ci aiuta a fare con questa sua opera, imbevuta dello spirito della pedagogia riflessiva attuale che guarda a formare soggetti più autenticamente umani e maturi, per dar vita, poi ed insieme, ad una autentica società democratica di cui la pedagogia deve essere la Custode e Promotrice sia teorica che operativa al tempo stesso.

Franco Cambi

F. Cambi, F. Pinto Minerva, *Governare l'età della tecnica*, Milano-Udine, Mimesis, 2023¹

Due firme autorevoli della pedagogia italiana ed europea, Franco Cambi e Franca Pinto Minerva, portano a stampa il volume *Governare l'età della tecnica. Il ruolo chiave della formazione*. Editore negli ultimi mesi del 2023 per i tipi della milanese Mimesis, il libro è sinottica rappresentazione del «nostro tempo» (p. 9), dove il rapporto fra *Techné* e *Homo* non costituisce più la domanda teoretica sulla quale prospetticamente interrogarsi guardando verso il futuro – come a metà del secolo scorso sosteneva Martin Heidegger in *Die Frage nach der Technik* –, ma è la realtà fattuale del «tempo storico che viviamo» (p.12). Qual è il termine che meglio di altri lo definisce? Modernità, ipermodernità, tarda modernità, postmodernità o postumanesimo? Va qui considerato – e non marginalmente – come tale scelta richiama di essere criticamente soppesata anche alla luce delle contingenze storiche, delle dialettiche culturali e delle ibridazioni bioartificiali ormai stabilitesi fra il mondo della tecnica (e della tecnologia) e il mondo dell'uomo (e dell'umano).

Presentando un «contributo riflessivo pensato a due teste e compilato a quattro mani», Cambi e Pinto Minerva s'impegnano in un'«analisi critica» del «nostro Presente», riconoscendolo all'un tempo come espressione della «Fine di un'Epoca lunga e luminosa e problematica» – quella «moderna», si legge nella *Prefazione* – e «avvio di una Svolta di Civiltà» in cui il post-umano rappresenta «un paradigma sia imprescindibile sia da controllare con costante acribia» (*ibid.*). Come chiamare tale svolta? Postumanesimo? Transumanesimo? Ponendosi su questo crinale temporale, contraddistinto da «inquietudini e ansie» (*ibid.*), gli autori trascelgono un'ottica euristica che, sin dalle prime pagine del testo, manifesta le seguenti caratteristiche: (a) disambigua i termini che strutturano il discorso intrapreso (chiarendo i concetti di *anthropos* e *techné*, di post-umano e trans-umano, di cyberspazio e infosfera, di antropocene e novacene); (b) ricostruisce le premesse storiche, scientifiche e culturali che hanno prodotto alcune fenomenologie distintive della contemporaneità (considerando la robotica e la genomica, la realtà virtuale e l'intelligenza artificiale); (c) delinea i punti di forza e gli elementi di rischio che denotano lo sviluppo delle tecno-scienze e delle scienze-tecniche (sondando le aporie *homo humanus/homo technologicus*, tecnica/ecologia,

¹ Di seguito, si riportano i riferimenti bibliografici della recensione:

- Berlin I. (1958), *Two concepts of Liberty*, Oxford University Press, Oxford (tr.it. *Due concetti di libertà*, Feltrinelli, Milano, 1989)
- Berlin I. (1996), *The Sense of Reality*, Chatto & Windus, London (tr.it. *Il senso della realtà*, Adelphi, Milano, 1998)
- Brudel F., (1958), *Histoire et sciences sociales. La longue durée*, in "Annales. Économie, Société, Civilisation", XIII, 4, pp.725-753; in *Ecrits sur l'histoire*, Flammarion, Paris, 1969, pp.41-83 (tr.it. *Storia e scienze sociali: il "lungo periodo"*, in "Quaderni storici delle Marche", 1, 1966; in *Scritti sulla storia*, Mondadori, Milano, 1973)
- Elias N. (1969-80), *Über den Prozess der Zivilisation. I. Wandlungen des Verhaltens in den weltlichen Oberschichten des Abendlandes, II. Wandlungen der Gesellschaft. Entwurf zu einer Theorie der Zivilisation*, Suhrkamp, Frankfurt a.M., Bde.2 (tr.it. *Il processo di civilizzazione*, Il Mulino, Bologna, 1982)
- Gadamer H.-G. (2000), *Erziehung ist sich erziehen*, Kurpfälzischer Verlag, Heidelberg (tr. it. *Educare è educarsi*, ed. M. Gennari, Il Melangolo, Genova, 2014)
- Gadamer H.-G. (2012), *Bildung e umanesimo*, tr. it., ed. G. Sola, Il Melangolo, Genova
- Gennari M. (1995), *Storia della Bildung. Formazione dell'uomo e storia della cultura in Germania e nella Mitteleuropa*, La Scuola, Brescia
- Gennari M. (2017), *Dalla paideia classica alla Bildung divina*, Bompiani, Milano
- Gennari M. (2023), *La Bildung neumanistica. Germania e Europa nell'Età di Goethe*, La Scuola di Pitagora, Napoli.
- Gennari M., Sola G. (2016), *Logica, linguaggio e metodo in pedagogia*, Il Melangolo, Genova
- Jonas H. (1979), *Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für technologische Zivilisation*, Insel, Frankfurt a.M. (tr.it. *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, Einaudi, Torino, 1990)
- Heidegger M. (1953), *Die Frage nach der Technik*, in *Vorträge und Aufsätze*, Neske, Pfullingen, 1957 (tr.it. *Saggi e discorsi*, Mursia, Milano, 1976, 1991)
- Nietzsche F., (1882), *Die fröhliche Wissenschaft*, in Nietzsche, 1964-75 (tr.it. *La gaia scienza*, in Nietzsche, 1964-75, vol.V, t.2)
- Nietzsche F., (1964-75), *Werke, Kritische Gesamtausgabe*, hrsg. G. Colli – M. Montinari, de Gruyter, Berlin (tr.it. eds. G. Colli – M. Montinari, *Opere di Friedrich Nietzsche*, Adelphi, Milano, 1964-76, voll.8)
- Portinaro P. P. (2003), *Il principio disperazione. Verso lo sviluppo della coscienza umana*, Bollati Boringhieri, Torino
- Sola G., (2016), *La formazione originaria. Paideia, humanitas, perfectio, dignitas hominis, Bildung*, Bompiani, Milano
- Stein M. (2010), *Il principio di individuazione. Verso lo sviluppo della coscienza umana*, Moretti & Vitali, Bergamo

umanesimo/transumanesimo); (d) s'interroga sulla vita dell'essere umano e sui processi di formazione e trasformazione che lo attendono e/o travolgono (analizzando le dimensioni della creatività e dell'immaginazione, della cultura e della cura di sé, della comunità planetaria democratica e delle istituzioni scolastiche). La peculiarità della prospettiva euristica adottata dai due studiosi – come loro stessi dichiarano – e la sua efficacia – lo si soggiunge – sono debitorie davanti alla Pedagogia: la scienza che ha sia il diritto sia il dovere (non soltanto) epistemologico di «farsi tutrice e regola di un approccio critico-dialettico alla civiltà della tecnica», poiché essa «ci sta invadendo e controllando e cambiandoci proprio nel DNA» (p. 81). A tale riguardo, sia qui concessa una chiosa: con buona pace di quanti perseverano – per ignoranza e/o ipocrisia intellettuale – nel considerare la Pedagogia un sapere ancillare e di marginale rilievo, questa scienza possiede oggi, nel terzo decennio del XXI secolo, un assetto epistemico che le consente non soltanto di dialogare con la più ampia enciclopedia delle scienze contemporanee, ma anche di orientare queste ultime ogni qual volta lo sviluppo delle loro conoscenze coinvolga direttamente o indirettamente l'essere umano, con la sua formazione, la sua educazione, la sua istruzione culturale (cfr. Gennari – Sola, 2016).

L'indice del volume – in cui ciascun capitolo è corredato da una bibliografia tematica – restituisce un mappale logico che guida il lettore nell'ermeneusi del testo. Il primo capitolo affronta l'età «del *Technium*», effettuando una contestualizzazione storico-problematica di quest'epoca. Il secondo si sofferma sul rapporto fra «post-umano» e «antropocentrismo», che figurano i due fuochi dell'ellissi tracciata dal volume. Il terzo fornisce uno «sguardo d'orizzonte» proteso a riconoscere entro la civiltà occidentale i «punti-fermi» – ossia, i tratti identitari – che la denotano. Il quarto prospetta i «problemi decisivi e aperti» sui quali occorre riflettere. Infine, il quinto capitolo conduce a sintesi e porta a conclusione le riflessioni precedentemente esposte nel testo prospettando un interrogativo (di matrice umanistica) a cui è necessario rispondere: qual è – nel presente – e quale sarà – nel futuro – il paradigma della formazione umana? Sicché, già dalla struttura dell'indice emerge con nitore come vivere nell'età della tecnica implichi un'assunzione di responsabilità nel pensarla e nell'utilizzarla, nel gestirla e nel governarla. Proprio entro tale scenario va considerato, recuperato e tesaurizzato – come precisa il sottotitolo del libro – «il ruolo chiave della formazione». È questa la tesi che il libro formula, presenta e discute, sostenendone la dimostrazione.

Integrando posizioni culturali, ambiti di ricerca e argomentazioni critiche, Cambi e Pinto Minerwa costruiscono un discorso la cui architettura complessiva possiede un'armonica unità. Contentutistica, lessicologica e stilistica. Ciò, tuttavia, non impedisce di riconoscere e cogliere, all'interno del testo, gli universi tematici, le chiavi interpretative, i codici linguistici e, con essi, i tratti identitari che hanno contraddistinto e, quindi, caratterizzano il profilo scientifico dei due autori. Si è così di fronte – come viene precisato nelle pagine della *Premessa* – a un «dualismo dialettico» che è stato capace di pervenire a «prospettive condivise» (p.12) e a convergenze feraci rispetto alle questioni affrontate. Queste ultime – va qui rimarcato – non sono più eludibili né procrastinabili. L'epoca storica nella quale viviamo è lacerata da contraddizioni. Il susseguirsi e il sovrapporsi di fasi di crisi hanno prodotto uno stato di crisi sistemica, perdurante e pervasiva. Verrebbe da dire, con Braudel (cfr. 1958), di *longue durée*. Ciò è rilevabile a livello planetario. L'ambiente naturale – inteso quale sistema complesso di fattori fisici, chimici e biologici comprendente entità viventi e non viventi in interazione fra loro – è teatro di scenari apocalittici, di cui il clima è divenuto tragico protagonista. Alluvioni, inondazioni, terremoti e *tsunami* devastano il pianeta, mutandone anche la morfologia. L'innalzamento progressivo delle temperature minaccia interi ecosistemi, portando ora all'estinzione di specie animali e vegetali ora alla proliferazione di batteri e virus rispettivamente sempre più resistenti e mutanti. La pandemia da COVID-19 – che secondo i dati forniti dall'«Organizzazione Mondiale della Sanità» ha superato, alla fine del dicembre 2023, i sette milioni di morti (ma si tratta di dati sottostimati) – è stata a tale riguardo, per tutto il mondo e l'umanità tutta, una *lectio magistralis* da non dimenticare e dalla quale imparare. Mentre una parte del mondo assiste inerme a preoccupanti fenomeni di desertificazione – correlati con allar-

manti livelli di inquinamento, figli di un distopico processo di civilizzazione (cfr. Elias, 1969-80) e delle sue logiche economiche –, in altre parti del globo si attua programmaticamente una deforestazione che distrugge habitat naturali e antropici. Anche considerando tale angolazione prospettica, andrebbero studiate e affrontate le cause dei flussi migratori, i cui effetti animano i dibattiti politici dell'Italia, dell'Europa, dell'Occidente. Con l'aumentare del fabbisogno alimentare della popolazione mondiale – che dal 2023 ha ormai superato gli otto miliardi di persone – si è reso necessario potenziare gli allevamenti intensivi. E ciò in termini sia di spazi agricoli dilatati che permettano la custodia, la crescita e la riproduzione di animali sia di tempi produttivi accelerati che soddisfino le richieste di un mercato sempre più competitivo, incontenibile e incontentabile. Ciononostante, vi è ancora chi, nelle aree più povere del pianeta, muore di fame. E muore anche a causa della penuria di antibiotici, mentre nei cosiddetti “Paesi sviluppati” una crescente causa di decessi è l'antibiotico-resistenza.

Spostando lo sguardo da una prospettiva ecologico-ambientale per assumere un'ottica politico-sociale, le contraddizioni persistono. Si parla di una cultura e di una mentalità della pace – invocandole quali condizioni prioritarie per garantire i diritti inalienabili di ogni essere umano – mentre la situazione geopolitica rifrange un mondo in guerra. Nell'osservare le immagini che giungono dai fronti russo-ucraino, palestinese-israeliano e yemenita – per citare soltanto alcuni esempi – si ha la percezione vivida di una crisi umanitaria che travalica i singoli Stati e i loro confini, annientando quella *Humanitas* – il sentimento dell'umanità e per l'umanità – in cui si riconosce il tratto definente l'*homo humanus*. Nella guerra, insieme a milioni di vittime, sembra così morire anche l'idea stessa di umanità. Non può che tornare alla mente, qui, l'annuncio aforistico nietzscheiano «Gott ist todt!» (cfr. Nietzsche, 1882), con le sue nichilistiche conseguenze per la *Menschheit*: il genere umano.

Umano *versus* post-umano: questa è l'antinomia dialettica attorno alla quale ruota l'argomentazione posta a tema dal volume, dove l'intelligenza artificiale viene presentata come questione cruciale da pensare criticamente e interpretare problematicamente per comprendere l'epoca in cui viviamo e i suoi possibili scenari futuri. Del resto – richiamando il Berlin di *Two concepts of Liberty* –, se gli uomini non fossero liberi di trovarsi in disaccordo sui fini della vita, allora la ricerca scientifica non potrebbe avanzare (cfr. Berlin, 1958). Proprio nel segno di una riflessione dialettica Cambi e Pinto Minerva pongono degli interrogativi: «Qual è l'umano a cui ci rivolgiamo per progettare, nell'età della tecnica, la formazione come processo di permanente trasformazione coestensivo alla coevoluzione di umano e non umano, biologico e artificiale?» (p.14); «cosa è la vita? E ancor più: cosa è la vita umana?» (p.18); «Siamo al capolinea di una civiltà?» (p.71); «cosa accadrà se perdiamo l'*Anthropos* che noi siamo?»; «le tecnologie intrusive sul soggetto stesso cosa ne fanno di quel nodo primario di coscienza/libertà/decisione che ogni uomo è e deve essere?» (p.73); «E noi come specie (...) siamo ancora capaci di decidere?» (p.72). Inoltre: «che ne è del *Sapiens*, quando esso è frammentato, violato, controllato, scrutato nelle sue dimensioni più intime?»; «che ne sarà dell'uomo e della donna, allorché i computer saranno in grado di simulare la vita, ovvero di auto-organizzarsi e di evolvere in modo irreversibile facendo totalmente propri i percorsi della vita biologica?»; «cos'è il mondo? quale ordine lo struttura (...) e quale è il cammino giusto dell'uomo e di ogni uomo?» (p.122). Infine: considerando come l'intelligenza artificiale sta cambiando le nostre vite, quale ruolo hanno «la cultura» (p.121), «i saperi» (p.128) e «la pedagogia?» (p. 107). Si tratta di domande incalzanti e dirimenti, che gli autori pongono non già quali problemi aporetici – ossia, privi di soluzioni –, bensì come prospettive gnoseologiche non più eludibili, poiché dalle risposte che si forniranno dipenderà e verrà determinato l'essere-in-possibilità dell'uomo umano e della sua esistenza. Sicché l'intelligenza artificiale giunge a figurare, nelle pagine di *Governare l'età della tecnica*, un lucreziano *clinamen*, ma tutt'altro che casuale. È infatti l'essere umano il primo responsabile di ciò che crea. L'intelligenza artificiale non ha (ancora) consapevolezza di se stessa. La responsabilità pertiene dunque a chi la progetta, la realizza, la potenzia e la utilizza. Governarla, tutelando l'«uomo umano» (p.92) – sostengono con forza i

due autori –, è un imperativo. Di fronte a una «Tecnica che si fa foriera di una esplicita condizione post- trans- meta Umana» (p.93) vi è la necessità, d'impronta squisitamente umanistica, di agire attraverso l'«impegno di molti saperi riflessivi», tra i quali «la pedagogia» ha assunto un ruolo decisivo poiché è scienza sia teorica sia pratica «che può indicarci la strada» per (ri)progettare «una Civiltà per l'Uomo» (p. 92). E la formazione – quella «*Bildung*» che è all'un tempo espressione ontologica di ogni essere umano e sintesi categoriale degli umanesimi della storia (cfr. Gennari 1995, 2017, 2023; Sola, 2016) – si fa punto archimedeo su cui far leva per sollevare *quaestiones* che solo l'intelligenza umana è nelle condizioni di porre, avendo coscienza di se stessa. Governare l'età della tecnica, della tecnologia, dell'intelligenza artificiale impone allora di situare al centro del dibattito culturale e scientifico, politico, sociale ed economico «l'*Anthropos*», prospettandolo come «nucleo intorno al quale deve ri-organizzarsi la Civiltà dell'Uomo e per l'Uomo» (p.79). L'opposizione antinomica fra umano e post-umano si radica in questa assunzione di responsabilità che – come ha insegnato Hans Jonas in *Das Prinzip Verantwortung* (cfr. 1979) – richiede di acquisire un'«etica per la civiltà tecnologica». Occorre cioè pensare e agire consapevolmente affinché si costruisca, già nel presente e per il futuro, un ulteriore (neo)umanesimo della storia, capace di arginare le derive di un'epoca – quella attuale – che appare pericolosamente distratta dall'essere umano. Diversamente, trionferà l'età del «Postumanesimo»: ossia, il tempo in cui si realizzerà il «potenziamento del corpo umano mediante ibridazioni biotecnologiche» (p. 55). O, finanche, la civiltà del «Transumanesimo»: cioè, l'«avvento di una civiltà tutta organizzata e regolata sulla e dalla tecnica (...), oltrepassando tutti i limiti della vita umana (p. 79).

Posti dinnanzi a questi possibili scenari, occorre avere quel «senso della realtà» che – ancora secondo Berlin – permette di comprendere «la marcia della storia», anche quando essa presenta «fattori largamente o interamente fuori dalla portata del controllo consapevole dell'uomo» (Berlin, 1996). E l'intelligenza artificiale – pur considerando i molteplici apporti positivi che sta già fornendo alla vita dell'uomo, ad esempio in ambito medico-sanitario – rischia di costituire uno di tali «fattori». Al riguardo, non possono che apparire allarmanti le parole pronunciate da Sam Altman, amministratore delegato di OpenAI – la società che ha creato e posto sul mercato ChatGPT. In occasione del «World Economic Forum» – tenutosi a Davos, in Svizzera, nel gennaio 2024 –, di fronte ai *mass media* di tutto il mondo ha dichiarato che l'intelligenza artificiale e i suoi sviluppi futuri richiedono di essere governati e regolamentati da un'istituzione simile all'«Agenzia per l'Energia Atomica». Nel delineare potenzialità e pericoli dell'intelligenza artificiale, il volume di Cambi e Pinto Minerva rimarrà nel tempo un contributo determinante (non soltanto per la pedagogia) per educare ed educarsi agli orizzonti di un (ancora possibile?) umanesimo tecnologico.

Giancarla Sola

Barbara De Serio e Luca Oadini (a cura di), *Educazione e partecipazione. Criticità e prospettive storico culturali*, Franco Angeli, Milano 2024, pp. 109.

Il volume *Educazione e partecipazione. Criticità e prospettive storico culturali*, curato da Barbara De Serio e Luca Oadini, nasce dal lungo lavoro del gruppo di ricerca Siped «Pedagogia dell'infanzia» e realizzato a partire dal *Seminario di studio internazionale Partecipazione e infanzia. Protagonisti, relazioni e contesti educativi* tenutosi a Pavia nel 2021. Come si evince dal titolo, il tema del volume è quello della partecipazione in relazione all'educazione e, più nello specifico, la partecipazione dei bambini all'interno delle istituzioni rivolte all'infanzia. Adottando una prospettiva storico-politica gli autori analizzano le attuali questioni attorno al diritto di ogni bambino di essere informato circa le situazioni che lo interessano e a prenderne parte (p.7); un discorso educativo che si staglia sullo sfondo di una ben nota «pedagogia nera» che ha contraddistinto per molto tempo, con i suoi principi violenti e autoritari, la relazione educativa del passato. Nella *Prefazione* Andrea Bobbio e Anna Bondioli ci ricordano che nonostante la Convenzione ONU del 1989 abbia sancito il diritto

dei bambini alla partecipazione alla vita sociale sono ancora molti i pregiudizi e gli ostacoli che impediscono al bambino e alla bambina di essere pienamente riconosciuti.

I sei saggi che compongono il volume offrono un'originale riflessione teorica su una questione che è al contempo politica, pedagogica ed etica e perciò inevitabilmente impellente nel dibattito pedagogico nazionale e internazionale. Il senso di questo progetto editoriale risiede, pertanto, nel riportare l'attenzione sul concetto di partecipazione, scioglierne i nodi, svelarne gli aspetti latenti e rileggerli, in questo primo volume, da un punto di vista storico-teorico. Nell'*Introduzione* i curatori iniziano con un primo chiarimento sui vari significati del concetto di partecipazione: dal filosofo greco Platone fino alle definizioni e alle chiavi di lettura odierne che individuano in questo costrutto un diritto fondamentale e imprescindibile nell'ambito della tutela dei diritti dell'infanzia. Già nel secolo scorso Dewey, Korczak e Montessori, seppure in luoghi diversi e con metodi diversi, avevano compreso il valore democratico dell'educazione e l'imprescindibilità del diritto del bambino ad essere protagonista nel mondo.

Sappiamo che oggi la partecipazione è un diritto strettamente legato ai principi cardine della CRC e viene regolato da un unico documento specifico approvato nel 2023, le *Linee guida per la partecipazione di bambine e bambini e ragazze e ragazzi*. Ciò che manca, spiegano i curatori, è "non solo un'elaborazione teorica ma anche un sistema educativo che sia in grado di tradurre questo livello in pratiche intenzionali" (p.12); una consapevolezza, questa, sulla quale si soffermano tutti gli autori dei vari contributi.

Nel saggio che apre il volume, Heinz Hengst evidenzia il valore democratico della partecipazione e la necessità, quindi, di promuovere capacità e senso di responsabilità già a partire dall'infanzia. Partendo da una riflessione storica su quegli sviluppi sociali e culturali che hanno promosso la necessità di nuove prospettive sui bambini e sull'infanzia, Hengst si interroga sui contesti e i luoghi nei quali è maggiormente rilevante il feticcio della partecipazione. Nella società contemporanea molti sono i cambiamenti e le sfide che gli adulti devono affrontare: con l'ausilio della *guided participation* gli adulti "responsive" affiancano i bambini a diventare competenti attraverso la partecipazione in una relazione tra pari, al di là dell'età.

Il concetto di partecipazione è intrinsecamente legato alla storia dell'educazione dell'infanzia: il saggio di Giordana Merlo ci offre un quadro chiaro e completo della brutalità e disumanizzazione delle distopie del primo Novecento in relazione all'idea di bambino. Sostenuto da molteplici riferimenti pedagogici, psicanalitici e storici, dal contributo emerge un'immagine inedita e complessa dell'infanzia che ci fa riflettere sulla necessità di modelli educativi che non limitino quella che lei stessa definisce la natura di più intima del bambino.

In quanto elemento essenziale della democrazia e fine intenzionale dell'educazione la partecipazione è un obiettivo chiave dei documenti europei in materia di istruzione e formazione. Francesca Antonacci, Monica Guerra e Maria Ainona Zabalza-Cerdeiriña analizzano la normativa scolastica per i servizi 0-6 tra Italia e Spagna a partire dai più recenti orientamenti europei e nazionali. La crescente attenzione verso il concetto di partecipazione, spiegano gli autori, è evidente dal numeroso utilizzo del termine e delle sue declinazioni nelle disposizioni normative e nelle raccomandazioni nazionali e internazionali. Sempre con riferimento alla partecipazione scolastica, nel suo contributo Matteo Morandi storizza questa categoria analizzando l'utilizzo e l'evolversi della nozione stessa di partecipazione nei programmi, negli orientamenti e nelle indicazioni approvati nel nostro Paese tra il 1914 e 2012. Il contributo invita il lettore ad una riflessione storica sulla relazione adulto-bambino con un occhio puntato sempre sul presente e sulle responsabilità educative odierne. Considerazioni che riconducono l'attenzione sul tema della partecipazione come diritto fondamentale dei bambini e delle bambine e che rappresentano il punto di partenza delle riflessioni di Emiliano Macinai. Nell'ottica dei diritti dell'infanzia la partecipazione può apparire paradossale e irrealizzabile ma non è così: i bambini e le bambine partecipano e, come scrive Macinai stesso, "si tratta di riconoscere questa partecipazione, di valorizzarla e di ritenerla significativa" (p. 101). La sfida risiede nel saper leg-

gere i diritti dell'infanzia con sguardo pedagogico, abbandonando luoghi comuni e stereotipi che impediscono all'adulto di rispettare la vita di bambini e bambine. L'infanzia, ci ricorda Franco Cambi nel contributo che chiude il volume, è un'età preziosa e la famiglia ha il compito di farla fiorire in modo armonico. È nella relazione educativa, nella volontà collettiva e nella scuola come "fucina formativa" che risiede la chiave per formare un *io* sociale con solidi valori già a partire dall'infanzia: è necessario, convergono tutti gli autori, costruire un mondo che riconosca i bisogni, l'identità e l'autonomia di ogni bambino attraverso la partecipazione di cultura democratica diffusa e vissuta.

Dalila Maria Esposito

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.