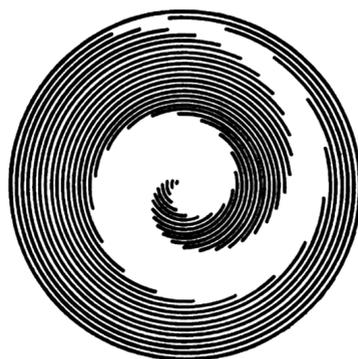


2020

RICERCHE PEDAGOGICHE

Direttore Giovanni Genovesi



APRILE
GIUGNO
2020

215

ea
ANICIA

Rivista trimestrale - Casella postale 201 - 43121 Parma
ISSN: 1971-5706 (print) - 2611-2213 (online)

SOMMARIO

Anno LIV, n. 215, Aprile – Giugno 2020

- *La vita è parola: ricadute sull’universo dell’educazione*,
di Giovanni Genovesi 5
- “*When I grow up, I am going to be happy*”
A transgressive aim to cultivate humanity,
di Alessandra Avanzini 25
- *Sulla tolleranza “attiva”, ovvero elogio dell’intolleranza*,
di Luciana Bellatalla 35
- *Liberalismo radicale e socialismo nella riflessione
di John Dewey*, di Vincenzo Orsomarso 47
- *Formare gli insegnanti ad una prospettiva inclusiva.
Il progetto europeo RISE per l’integrazione
scolastica degli alunni rom e sinti*,
di Ivana Bolognesi 75
- *La strada verso l’inclusione.
Un percorso a ostacoli nel mondo della scuola*,
di Silvia Zanazzi 101
- Note**
- *Alberto Sordi: storia di un italiano*,
di Alessandro Genovesi 127
- Rubriche**
- *Diario di scuola (IV)*, di Alessandra Avanzini 135

La TV ai tempi del coronavirus (L. Bellatalla); M. Campagnaro, *Il cacciatore di pieghe. Figure e tendenze della letteratura per l'infanzia contemporanea*, Lecce, PensaMultimedia, 2017; M. Negri, *Pierino Porcospino. Prima icona della letteratura per l'infanzia*, Milano, FrancoAngeli, 2018; M. T. Trisciuzzi, *Ritratti di famiglia. Immagini e rappresentazioni nella storia della letteratura per l'infanzia*, Pisa, ETS, 2018; A. Nobile (a cura di), *Questioni di letteratura giovanile*, Roma, Anicia, 2019; S. Barsotti, L. Cantatore (a cura di), *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, Roma, Carocci, 2019 (L. Bellatalla); D. Felini, C. Di Bari (a cura di), *Il valore delle differenze. Tra teorie e pratiche dell'educazione*, Parma, Edizioni Junior, 2019 (Giovanni Gonzi); P. Roth, *Nemesi*, tr. it., Torino, Einaudi, 2010 (Giovanni Genovesi)

ErrePi

I- XVIII

Editoriale: La scuola ai tempi del Coronavirus, di *G. Genovesi*, p. I – **I classici di turno:** Beethoven (1770-1827) a centocinquant'anni dalla nascita, di *L. Bellatalla*, p. III – **Le parole dell'educazione:** Illusione, di *G. Genovesi*, p. V – **Ex libris:** Anche i “grandi” furono bambini p. VII – *Il giovane Holden* di J. D. Salinger: elogio della trasgressione, di *A. Avanzini*, p. VIII – **Res Iconica:** Televisione, di *G. Genovesi*, p. XI – **Memento:** Loris Malaguzzi, di *N. Barbieri*, p. XII – Luis Sepúlveda, di *G. Genovesi*, p. XIV – **Nugae:** Classe dirigente cercasi, di *G. Genovesi*, p. XV – Politica e scuola... di sempre, di *G. Genovesi*, p. XVI – Virus e virologi, di *G. Genovesi*, p. XVII – Poteri assoluti e educazione, di *G. Genovesi*, p. XVII – **Alfabeticamente annotando:** Imbecillità e fragilità – Interpretazione e scuola – Usciremo migliori da questa crisi?, di *G. Genovesi*, p. XVIII.

Collaboratori

183

Gli articoli sono stati sottoposti a double-blind peer review.

“Ricerche Pedagogiche” è classificata dall'ANVUR come Rivista di Fascia A per i settori concorsuali 11/D1 (Pedagogia e Storia della Pedagogia) e 11/D2 (Didattica, Pedagogia Speciale e Ricerca educativa).

Ricerche Pedagogiche

rivista trimestrale

Direzione e Amministrazione: Ricerche Pedagogiche, Casella Postale 201, 43100 – Parma – Tel. (0521) 494634 – E-mail: gng@unife.it – Reg. al Tribunale di Parma Decreto del 4-2-1966 n. 38813

ISSN 1971-5706 (print) – ISSN 2611-2213 (online)

Edizioni Anicia, **Editoriale Anicia S.r.l.** Via S. Francesco a Ripa, 104, 00153 Roma, Sede legale: Via di Trigoria, 45, 00128 Roma, Tel: +39 06.5898028, E-mail: info@edizionianicia.it

Logo di coperta di Franco Maria Ricci.

Direttore Responsabile: Giovanni Genovesi

Comitato di Redazione: Giovanni Genovesi (direttore scientifico) – Alessandra Avanzini (responsabile sezione Internazionalizzazione) – Luciana Bellatalla (Vicedirettore) – Maura Gelati (responsabile della sezione Pedagogia speciale – Educazione speciale) – Angelo Luppi (responsabile della sezione didattica) – Angela Magnanini (responsabile della sezione Educazione sportiva) – Elena Marescotti (Capo redattore)

Comitato Scientifico: Anna Marina Mariani, Università di Torino; Joaquim Pintassilgo, Università di Lisbona; Paolo Russo, Università di Cassino; Roberto Sani, Università di Macerata; Saverio Santamaita, Università di Chieti; Antonio Viñao Frago, Università di Murcia; Ignazio Volpicelli, Università di Roma Tor Vergata; Susan Wallace, Università di Nottingham.

Comitato di Referee: José Antonio Afonso, Università di Miñho; Sandro Baffi, Università Sorbona IV, Parigi; Fabio Bocci, Università di Roma Tre; Marc Depaepe, Università di Lovanio; Franco Frabboni, Università di Bologna; Edwin Keiner, Università di Bolzano; Vincenzo Sarracino, Università Suor Orsola Benincasa di Napoli (coordinatrice L. Bellatalla, Università di Ferrara).

Manoscritti, proposte di articoli, corrispondenze, libri per recensione e riviste in cambio devono essere indirizzati alla Direzione della rivista “Ricerche Pedagogiche”, Casella Postale 201, 43100 – Parma.

Questo fascicolo, secondo dell’annata 2020, è stato pubblicato online il 30 giugno 2020.

La vita è parola: ricadute sull'universo dell'educazione

Giovanni Genovesi

L'articolo s'incentra ancora una volta sul valore della parola creatrice del significato del mondo e dello stesso uomo che nomina tutte le cose, gli alberi e gli animali che lo popolano. La parola è la vita stessa dell'uomo e della sua educazione come oggetto di scienza. Questo è quanto lo distanzia da tutti gli altri animali. Essa, però, ha bisogno di essere coltivata e seguita nella sua dinamicità. La parola è il fondamento della scuola che la ricambia curandola con l'amore dovuto a una madre.

The article focuses once again on the function of the Word as creative of the meaning of the world and the man himself, for he names all the things, trees and animals around him. The Word is the true life of man and of his education as an object of a science. Thank to the Word man differs from all other animals. However, the Word needs to be cultivated and followed in its dynamism. The Word is the at the basis of the school that, in return, takes care of it with the love due to a mother.

Parole chiave: parola, linguaggio, comunicazione, educazione, scuola

Key words: word, language, communication, education, school

1. Parola e linguaggio

Sono nato il 31 di gennaio di vari anni fa. Lo so perché c'erano le parole per dirlo e per scriverlo: se non ci fossero state, come migliaia di anni fa, io non sarei mai nato, come tanti altri venuti al mondo prima della comparsa della parola e della scrittura. Avevano ragione i giuristi latini che "operavano" solo secondo il principio: *Quod non est in actis non est in mundo* (Ciò che non è negli atti non è nel mondo).

Ma è quanto sarebbe successo a tutti e al mondo stesso, abitato da uomini "mai nati", grandi scimmioni che indicavano o ostendevano le "cose" del mondo, percepito senza poterlo interpretare e descrivere perché mancava loro la possibilità di collegare il visibile con l'invisi-

bile, il *fenomeno* con il *noumeno*, ossia l'uso della parola¹, il fragile e magico² ponte che crea il mondo³ e sa evocarlo⁴.

È l'uso della parola che crea il linguaggio, l'entità dinamica, in costante trasformazione che dà significato alla nostra vita e al mondo che la circonda sia fattualmente sia concettualmente. Come annota Andrea Marcolongo, “la storia delle parole è ... affascinante e in continuo movimento, fin dall'attimo in cui sgorgano dalla loro fonte, ossia dal loro etimo”⁵. Il linguaggio, strumento *princeps* della comunicazione, è il prodotto della capacità di usare la parola, la lingua per esprimersi e per comunicare, anche se, come annota Luca Serianni, “la lingua svolge una serie di funzioni che vanno ben oltre il semplice ruolo di comunicazione... La lingua è tante altre cose: è ciò che dà coscienza individuale a ciascuno di noi, è lo strumento che sedimenta la cultura in cui ci siamo formati”⁶.

Il passo ripreso da Serianni mi pare che chiarisca al meglio l'imprescindibile ruolo del linguaggio nella “costruzione” della nostra

¹ Con il termine “parola” intendo l'espressione vocale o pensata del pensiero per comunicare a noi stessi o agli altri. Il termine deriva dal latino *parabolare*, da *parabola*, parabola, parola, quasi che la parola e il parlare fossero in funzione del narrare e del paragonare, giacché il vocabolo è mutuato dal greco *paraballo*, metto a lato, paragono, confronto. È sul comunicare, nelle sue varie forme e articolazioni che costituiscono il linguaggio come il narrare, il raccontare, il dimostrare e lo spiegare con i suoi ineliminabili paragoni, comparazioni e giudizi, che si fonda e si snoda il processo educativo.

² Cfr. G. Genovesi, *La parola come lógos: la bacchetta magica per una crescita civile*, in “Ricerche Pedagogiche”, a. LIII, n. 211, aprile-giugno 2019.

³ Cfr. I. Calvino, *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*, Milano, Garzanti, 1988, p. 58. Anche nei proverbi è ricordata la parola in funzione di ricordo e di ponte come, per esempio, tra maschio e femmina: “I fatti sono maschi, le parole femmine” e anche qui, come nella novella raccontata da Shahrazad al sultano nelle *Mille e una notte*, il ruolo della donna è della protagonista astuta che sa usare con sapiente intelligenza la parola. Il proverbio di cui sopra l'ho trovato citato in G. Antonelli, *Una vita tra le parole*, Milano, Corriere della sera, 2019, p. 41.

⁴ Scrive Antonelli: “Ci sono parole che per ognuno di noi hanno un valore speciale. Da qui la memoria sprigiona in forma di pura emozione, si fa sentimento attraverso i sensi; porta con sé un suo sapore, un suo odore o colore, una superficie levigata o ruvida, una strana consistenza tridimensionale. La forza delle parole è anche questa: la loro straordinaria capacità di evocazione” (*Op. cit.*, p. 17).

⁵ A. Marcolongo, *Alla fonte delle parole. 99 parole che ci parlano di noi*, Milano, Mondadori, 2019, p. 11.

⁶ L. Serianni, *Università e formazione plurilingue*, in “Osservatorio Costituzionale”, Associazione Italiana Costituzionalisti, aprile 2014, www.osservatorioaic.it/images/rivista/pdf/Serianni%202014.pdf.

identità, nell'evoluzione della nostra vita in tutte le sue sfumature anche se, superficialmente, sembrano sottrarsi alla potenza plasmatrice della parola. Il linguaggio umano si è configurato principalmente come articolazione di segni orali, parole o scritti, scrittura, che dagli iniziali pittogrammi o ideogrammi sono passati, attraverso la fase intermedia della scrittura geroglifica, ai segni alfabetici.

Tuttavia, fin dall'antichità sono stati presenti altri tipi di codici segnici, quali quello gestuale e iconico (*linguaggio non verbale*), che hanno poi dato vita, specie a partire dall'età industriale, a tutta la serie dei cosiddetti *nuovi linguaggi*, basati sul codice iconico o per immagini (*linguaggio iconico*), sul codice iconico-alfabetico, che hanno acquistato un'influenza sempre maggiore sul comportamento e sulla formazione degli individui.

La padronanza del codice, cioè dell'“insieme di regole, che riguardano tutti i livelli della lingua (fonologia, morfologia, sintassi, lessico, testualità), accettato da una comunità di parlanti e scriventi”⁷, permette all'individuo di esprimersi e di comunicare con il linguaggio con tutti coloro che condividono quel codice.

Ne deriva che il soggetto che parla sarà tanto più in grado di comunicare e di esprimersi, quanto più sarà stato esercitato ad adoperare una ampia strumentazione segnica. Importante quindi che la scuola sia particolarmente attenta agli esercizi sulla lingua e che l'insegnante fornisca modelli corretti del suo uso nelle sue varie interazioni con gli allievi. È la scuola, insomma, che ha il compito di coltivare il linguaggio come “la facoltà centrale per la nostra essenza di umani”⁸.

Ma siccome per un uso creativo, intelligente e personale del linguaggio non è sufficiente una pur larga conoscenza e padronanza della strumentazione segnica, giacché è l'uomo che produce il linguaggio, occorre un corretto sviluppo delle varie dimensioni che caratterizzano l'individuo come portatore di umanità.

È l'opera educativa nel suo complesso che favorisce la capacità di usare la lingua per strutturare il pensiero, per dare forma a messaggi che comunicano ipotesi e itinerari di ricerca, che usano metafore e sanno suggerire interpretazioni e significati inediti della realtà su cui e di cui si parla e si dice.

⁷ C. Giovanardi, *L'italiano da scrivere. Strutture, risposte, proposte*, Napoli, Liguori, 2010, p. 17.

⁸ V. Gheno, *Potere alle parole. Perché usarle meglio*, Torino, Einaudi, 2019, p. 144.

Il linguaggio, insomma, grazie all'opera dell'educazione in generale e della scuola in particolare, acquista sempre più quella funzione euristica, di stimolazione alla ricerca che più gli compete. Ben si capisce come i modi attraverso cui è stata appresa la competenza di comunicare con il linguaggio influenzino decisamente il livello d'indipendenza, d'identità e di padronanza di sé raggiunto dall'individuo.

2. *L'identità e la Scienza dell'educazione*⁹

Anzi, tutti gli aspetti citati, con quello d'identità che li sussume idealmente, costituiscono i problemi che animano, in perpetuo, il discorso educativo. Ognuno di essi, e non solo, ha il suo pilastro nella coltivazione accurata della parola.

È necessario fare cenno al problema dell'identità, certamente intrigante e di difficile impostazione per le contraddizioni che la sua struttura comporta, ma foriero del passaggio alla Scienza dell'educazione. Vediamo come.

L'identità è la capacità dell'individuo di percepirsi come unità psico-fisica pur nel variare dei contesti, dei ruoli e delle caratteristiche fisiche. Il termine ha la sua radice nel latino *idem*, stesso, medesimo. E qui sta il *punctum dolens*: cercare di restare sempre lo stesso, avendo piena consapevolezza che il reale, concreto e astratto, cambia in costante dinamismo. In sostanza, il volere e cercare di essere sempre se stesso diventa una gabbia che impedisce al soggetto di adattarsi al mondo che si trasforma.

Credo che l'infinito processo verso l'identità trovi una possibile via più che una soluzione, affidandosi alla capacità della parola di costruire dei concetti. In effetti, è la concettualizzazione che permette di andare oltre il fenomeno e creare *idee senza tempo* che agiscono, come la scienza, al di fuori della temporalità.

In questa prospettiva, in cui l'evoluzione del soggetto si svolge tutto come un processo formativo, entra in gioco, necessariamente, l'educazione come oggetto di scienza.

La Scienza dell'educazione fa dell'educazione un ideale, riscattandola dalla fenomenicità, con tutti i problemi che essa impone, e per-

⁹ Sulla Scienza dell'educazione si vedano questi miei due saggi più recenti: *Io la penso così...*, cit., in specie la Parte III e G. Genovesi, *L'educazione e la sua scienza. Alcune riflessioni*, in "Rassegna di Pedagogia", a. LXXV, n. 1-2, gennaio-giugno, 2017.

mette al soggetto di saper individuare quella scelta degli strumenti che, come detto, lo aiuta a capire di rendere la scelta dinamica e fondata non più sulle cose, ma sulla parola che ci parla sulle e delle cose e le interpreta alla luce della concettualizzazione che struttura la scienza stessa dell'educazione.

La scienza è eterna perché è costruita con idealità indistruttibili che fungono da guida per trovare nuovi metodi e nuovi mezzi di ricerca in un mondo che costantemente si trasforma. Bisogna avere la forza intellettuale e linguistica di saper organizzare parole che sappiano logicamente costruire dei parametri di riferimento che vadano oltre all'effimera realtà del *panta rei* e che costituiscano la *reductio ad unum* della parte di realtà in cui si muove il sapere, nel quale il soggetto è direttamente coinvolto umanamente e intellettualmente.

È lì, insomma, che il soggetto deve rivolgersi per trovare gli strumenti, in particolare le parole, che lo aiutino a costruire, ogni volta sia necessario la sua identità, ossia la padronanza di sé.

Il processo verso l'impostazione dell'identità è reso possibile solo se qualcuno, nella fattispecie l'educatore e in massima parte l'insegnante, ha aiutato il soggetto avviandolo, con costanti interventi di stimolazione e di costrizione, a compiere il passaggio di consapevolezza che gli permette, concettualmente, di percepirsi diverso e al tempo stesso uguale nel costante mutare delle cose e, quindi, di se stesso.

Panta rei, tutto scorre e muta: il fiume scorre, le sue acque sono sempre diverse, ma il fiume è sempre lo stesso. Non ci bagnamo mai due volte nella stessa acqua, ma siamo anche sempre diversi ogni volta che ci bagnamo. Eppure arriviamo a capire che siamo sempre noi a esserci bagnati sia pure in tempi diversi, in acque diverse, con sensazioni, modalità e addirittura con finalità diverse.

Ma proprio queste finalità possono essere diverse perché siamo gli stessi, perché c'è stato un prima in cui ancora non avevamo progettato, un dopo in cui abbiamo progettato e un dopo ancora in cui cerchiamo di attuare quel progetto e cerchiamo di godere dei risultati del progetto. E progettiamo perché forti del concetto di identità, costruito secondo la consapevolezza della sua necessaria provvisorietà.

Ebbene, tutto ciò che ci porta ad astrarre dalla contingenza delle cose ci conduce ad abbozzare una teoria che riesca a pensare nel presente i tempi che non sono più e quelli che dovranno essere: significa acquisire il senso dell'identità e della continuità e, al tempo stesso, sa-

per dare significato, intenzionalità all'esistenza. La vita è continuità, l'educazione che ci permette di vivere è continuità, l'uomo è soprattutto senso della continuità, perché grazie a tale senso va oltre ai limiti assegnatigli dalla natura e si proietta nell'eternità.

La proposta che qui ho avanzato per impostare il problema educativo dell'identità, come tutto l'*ànemos* di queste note, nasce da lontano, dalle mie ricerche che partono dalla metà degli anni sessanta e continuano ancora a oggi, nel tentativo di fare luce su una questione che fa tremare le vene e i polsi: cos'è l'educazione e come può divenire oggetto di scienza¹⁰.

Devo aggiungere che ho trovato un appoggio all'ipotesi in questione, leggendo e rileggendo gli *Essais* di Michel de Montaigne¹¹, sul quale sto preparando un saggio.

3. Il silenzio

Ma torniamo alla parola e alla sua fonte: il silenzio. Il ruolo di ponte sopra accennato, la parola e, quindi, il linguaggio lo assumono solo se sanno poggiare sul loro imprescindibile compagno: il silenzio. Senza dimenticare, peraltro, che è proprio la parola, espressione della ragione, che conduce al silenzio che porta all'intuizione che riesce a comprendere incomprensibilmente ciò che è incomprensibile. E qui prende corpo una riflessione paradossale: che il silenzio non solo è fonte della parola come espressione della ragione, ma è anche la via per andare oltre la ragione, per attingere intuitivamente ciò che è incomprensibile.

Come diceva Cusano, l'intuizione, che nasce dall'intelletto favorito dal silenzio che mette sotto *epochè* la ragione della logica, ossia che sospende il giudizio, riesce a comprendere, sia pure in maniera incomprensibile, ciò che è, di per sé, incomprensibile¹².

¹⁰ Cfr. i testi citati alla nota precedente.

¹¹ Cfr. Michel de Montaigne, *Saggi*, Milano, Bompiani, 2014, a cura di Fausta Garavini e André Tournon, Testo a fronte. Al riguardo invito il lettore a vedere la nota che ho scritto nella rubrica "Finestra sulla storia e sull'educazione" con il titolo *Montaigne verso la Scienza dell'educazione*, in "SPES", Rivista di Politica, Educazione e Storia", n. 12, settembre 2020.

¹² Cfr. G. Genovesi, *La Dotta ignoranza: una lettura sub specie educationis*, in L. Bellatalla, G. Genovesi, *Il De Docta ignorantia di Niccolò Cusano sub specie educationis*, Roma, Anicia, 2018, p. 139. Molto simile era il procedimento suggerito da Platone della *manteia*, profezia e anticipazione, che si avvale dell'immagine sotto

Insomma, il silenzio è padre e figlio della parola. Illuminante al riguardo il passo che riportiamo di Massimo Baldini: “Silenzio e parola costituiscono una inscindibile unità. L'uomo ha bisogno di silenzi come di parole, di parole che posseggono una carica infinita di silenzi luminosi e pieni. Il mutismo umilia il silenzio. Ne è un'immagine distorta e triviale¹³. La scuola del silenzio ci insegna a odiare la ‘non parola’..., la parola che è solo voce, chiacchiera...Ma ci insegna, anche, ad amare la parola pensata...la parola che scopre nuove sorgenti di pensiero...”¹⁴, ma anche di ulteriori silenzi che vanno oltre la parola.

Personalmente, da molto tempo, addirittura da prima che avessi maturato la necessità di trattare la parola con la massima cura e mai in modo approssimativo¹⁵, più consono al chiacchiericcio che a un discorso serio e impegnato, sono stato sempre ossessionato dagli strafalcioni linguistici: non uso del congiuntivo, non rispetto della *consecutio temporum*, uso eccessivo di frasi paratattiche, dizioni scorrette, scarsa o nulla padronanza dei termini usati¹⁶, eccessivi refusi¹⁷ sui giornali e libri, eccetera.

Li ho sempre considerati un segno dell'incuria di chi parla o scrive e, quindi, una spia dei tempi che stiamo vivendo in cui tanti, troppi, parlanti e scriventi dovrebbero studiare e impegnarsi di più o tacere.

forma di metafora per mettere in campo una capacità “divinatrice” che non può essere espressa con l'argomentazione razionale ma che suggerisce intuitivamente la ricerca verso la conoscenza. Del resto, per Platone, l'*arrheton*, ossia l'inesprimibile, e per Aristotele, l'*aneu logou*, cioè prima e oltre la parola, sono i modi senza parole per comprendere le massime verità.

¹³ Rinforza il concetto Max Scheler che scrive: “Le persone possono tacere e tenere nascosti i loro pensieri. E questo è tutt'altra cosa che il puro non parlare. È un comportamento attivo” (M. Scheler, *Essenza e forme della simpatia*, tr. it., Roma, Città Nuova, 1980, p. 321).

¹⁴ M. Baldini, *Le parole del silenzio*, San Paolo d'Alba (Cuneo), Edizioni Paoline, 1989, p. 18. Le parole tra virgolette nel passo l'autore le riprende da P. Célan, *Poesie*, tr. it., Milano, Mondadori, 1986, p. 183.

¹⁵ Ho precisato i termini per esprimere la mia ossessione grazie alle *Lezioni americane* di Italo Calvino, cit., nella lezione *Esattezza*.

¹⁶ Tenendo presente quanto ripreso da Isidoro di Siviglia e riportato nella nota 39, gli etimi sono strumenti determinanti per la conoscenza delle parole che vogliamo usare e con loro non è il caso di scherzare perché “con la loro integralità, le etimologie ci costringono a rivelarci, a capirci, a spogliarci di mille scuse e a essere, a nostra volta, *etimi* delle nostre vite: uomini e donne reali, autentici, fedeli” (A. Marcolongo, *Alla fonte delle parole...*, cit., p. 9).

¹⁷ Dico eccessivi perché so per esperienza diretta che il diavolello cartesiano è sempre in agguato e mai neutralizzabile.

In effetti, è indubbio che tutti coloro impegnati nella ricerca sia di se stessi sia di nuovi orizzonti del sapere e della vita comunitaria siano persone che camminano, come scrive Baldini, “lungo le frontiere del linguaggio”¹⁸, ossia sono sempre a cavallo tra la parola e il silenzio, tra parola detta e parola pensata, la riflessione silenziosa, la madre della parola. Nell’incubazione del silenzio nasce la parola che ha significato¹⁹, che racconta e si colora d’intelligenza, di tutto ciò, insomma, che fa dell’uomo un animale parlante, diverso da tutti gli altri animali.

“La parola – scrive Romano Guardini – è una delle forme fondamentali della vita umana; l’altra forma è il silenzio, ed è un mistero altrettanto grande. Silenzio vuol dire non soltanto che non si dice una parola e non si estrinseca un suono. Questo soltanto non è silenzio; anche l’animale è capace di tanto. E ancora di più il sasso. Silenzio è invece ciò che si verifica quando l’uomo, potendo parlare, rimane zitto. Tacere può soltanto chi può parlare... Le due cose ne fanno una sola. Parlare significativamente può soltanto colui che può anche tacere, altrimenti sono chiacchiere; tacere significativamente può soltanto colui che può anche parlare, altrimenti è un muto. In tutti e due questi misteri vive l’uomo, la loro unità esprime la sua essenza”²⁰.

Il silenzio, dunque, è l’esaltatore della parola che, senza gli intervalli di riflessione, è solo chiacchiericcio. Esso è un arricchimento e funziona come “chiave che ci consente di accedere a nuovi modi di pensare”²¹. Quelli, per esempio, che vanno oltre la parola.

Il silenzio, come scrive Gillo Dorfles, con cui mi sento completamente in sintonia, è un’entità da “identificare quasi con l’entità-intervallo”²², dove cessa ogni suono e ogni rumore e si fa strada la presenza della parola pensata che dà vita alla riflessione. Ma che, come dicevo più sopra, dà vita anche al silenzio.

D’altronde, il silenzio come assenza di suoni e di rumori, è da intendersi solo come un termine convenzionale – perché siamo sempre circondati da tanti e non sempre identificabili suoni e rumori – per significare, soprattutto, l’assenza di parole.

¹⁸ M. Baldini, *Op. cit.*, p. 29.

¹⁹ Scriveva Thomas Carlyle: “... Il pensiero non lavora che nel silenzio, la virtù non opera che nel segreto” (*Sartor resartus*, tr. it., Bari, Laterza, 1924, p. 214).

²⁰ R. Guardini, *Virtù*, Brescia, Morcelliana, 1972, p. 198.

²¹ E. Kagge, *Il silenzio*, tr. it., Torino, Einaudi, 2017, p. 25.

²² G. Dorfles, *Il silenzio creativo*, in “Corriere della sera”, 23 marzo 1987, p. 3. E. Kagge, citato, rimarca che “il silenzio consiste nel riscoprire la gioia di fare una pausa”, p. 52.

3.1 *I social e la negazione del silenzio*

Ma oggi c'è ancora di peggio: l'uso sconsiderato della parola da parte di chi non è padrone del linguaggio né dei necessari intervalli di riflessione che regolano le pause riflessive del silenzio-intervallo. È questa, peraltro, una delle ragioni che spinge il soggetto a servirsi dei social²³ che fanno viaggiare i messaggi, senza nessun controllo, e li moltiplicano con una velocità mai prima immaginabile e che sottrae alle parole ogni significato logicamente argomentabile, semmai, caricandole di odio. Passaggio, questo, di grande facilità perché favorito dal chiacchierare solo di ciò che si vede in una società che troppo spesso si mostra cattiva e genera paura²⁴ e spinge il soggetto a cercare il nemico da condannare e annientare²⁵.

Scrivono Maggi: “Con l'avvento dei social le riflessioni di buon senso sono state seppellite sotto ondate di parole usate in modo insensato e a vaneggiamenti sconclusionati, che giorno dopo giorno frastornano, confondono, ingannano. Un qualunque imbecille che sostiene teorie

²³ Scrivevo nell'ultimo numero 212-213 dell'annata 2019 di “Ricerche Pedagogiche” nella *Presentazione* al dossier: “I social... sono gli ultimi nati tra i mezzi di comunicazione. Legati a Internet, hanno un modello e una struttura di linguaggio del tutto diverso dai citati centri di comunicazione perché del tutto diversi sono i fini dei loro messaggi. In effetti, i social, sia Facebook, YouTube, Google, Instagram, ecc., sono mezzi di comunicazione che permettono a persone che intendono condividere contenuti testuali, immagini, audio e video preferibilmente in forme brevi (in media non più di 140-150 parole) e anche intervallati da segni iconici (emoticon) che siano di facile decodifica e comprensione da parte di soggetti raggiungibili tramite Internet. Il tutto forma una rete che dà a ciascun utente la possibilità di creare e scambiare contenuti che, ovviamente, sono soggetti ai pericoli dell'improvvisazione e dello spontaneismo, dell'inattendibilità e della propalazione delle *fake news*. Un insieme di fattori che rendono sempre più difficile provare a comprendere”.

²⁴ Cfr. G. Genovesi, *La paura, l'educazione e i pericoli del nostro tempo*, in “Ricerche Pedagogiche”, a. LIII, n. 210, gennaio-marzo 2019.

²⁵ Annotavo nell'articolo pubblicato nel numero scorso di questa rivista: “Nei social si scrive solo quello che si vede e si percepisce e si evita, comunque, di avvicinarsi, perché non lo si sa o non lo si vuol fare per indulgere maliziosamente a un linguaggio populista, all'universo più interessante per dare significato alla nostra vita, quello delle *invisibilia*, che, peraltro, ci mettono in contatto non solo con chi c'è, ma anche con chi c'è stato lasciando, a nostro avviso, una significativa traccia di sé” (cfr. G. Genovesi, *Gli insegnamenti del Collegio, un reality show di successo*, in “Ricerche Pedagogiche”, a. LIII, n. 212-213, luglio-dicembre 2019). Circa l'accento alla compresenza dei vivi e dei morti, mi riferisco all'interessante quanto ineludibile concetto di Aldo Capitini della compresenza dei vivi e dei morti: cfr. A. Capitini, *La compresenza dei morti e dei viventi*, Milano, Il Saggiatore, 1966.

assurde, grazie ai social può acquisire una visibilità spaventosa, rendendo vani con un clic, agli occhi degli utenti ormai privi di spirito critico, persino gli studi di Galileo, di Newton e gli esperimenti della NASA. In questi tempi di velocità ipercinetiche della parola e di iperattivismo, la scuola non dovrebbe avere l'ansia di rincorrere il progresso (tecnologico), perché l'abuso della tecnologie porta a un uso bulimico delle parole: ne facciamo quotidianamente indigestione e a causa di ciò le rigurgitiamo, restando con lo stomaco vuoto e scombussolato”²⁶.

In una simile situazione, riguadagnare il silenzio come intervallo della parola, come pausa di riflessione per dare senso a ciò che si dice e poter avviare un discorso, un racconto, una spiegazione o un dialogo diventa un'operazione di grandissima difficoltà.

Si ricordino le ragioni per cui Giovanni della Casa scrisse il *Galateo*, ossia per ripristinare soprattutto una rinascita educativa fondata sulla civiltà della parola²⁷. Se non dovessimo riuscire sarebbe in pericolo esiziale la nostra vita.

3.2. Il silenzio, padre della parola

Più di venti anni fa mi ero occupato del silenzio per un lemmario dell'educazione²⁸, collegandolo ad altre voci quali *comunicazione, dire, dialogo, linguaggio, parola, pudore, scuola*, ecc. Mi è parso utile recuperare quelle voci, sia pure con i necessari aggiornamenti, a cominciare proprio dal silenzio²⁹.

Il termine deriva dal latino *silentium*, da *silere*, tacere. Spesso il silenzio, specie nelle civiltà orientali, è stato considerato come segno di perfezione, di pace e di perfetto equilibrio interiore dell'uomo.

Non manca, del resto, una folta casistica di esaltazione del silenzio come comportamento proprio del saggio che disprezza il parlare in

²⁶ A. Maggi, *Educhiamoli alle regole. Istruzioni per crescerli responsabili e felici*, Milano, Feltrinelli, p. 85.

²⁷ Nel Cinquecento la “civil conversazione” costituisce un aspetto fondamentale per la rinascita del discorso educativo. Cfr., al riguardo, G. Genovesi (a cura di), *Paideia rinascimentale. Educazione e “buone maniere nel XVI secolo*, Napoli, Liguori, 2011.

²⁸ Cfr. G. Genovesi, *Le parole dell'educazione. Guida lessicale al discorso educativo*, Ferrara, Corso editore, 1998.

²⁹ Questa voce è di recente comparsa aggiornata nel supplemento “ErrePi” di “Ricerche Pedagogiche”, a. LII, n. 207, aprile-giugno 2018.

quanto fonte di distrazione nella contemplazione della verità. Nell'etica cristiana, poi, il silenzio assurge a valore di virtù passiva, strumento fondamentale per la conoscenza della propria anima e di Dio. Al di là di tali impostazioni legate essenzialmente ad una forte visione mistica del mondo e della vita, è indubbio che il silenzio, sia nel suo versante oggettivo di apparente assenza di suoni, sia in quello soggettivo di capacità di isolarli e, comunque, di far tacere la volontà di produrli con la parola o con altri mezzi, per lasciare spazio alla riflessione e all'ascolto dell'altro da sé che può provenire anche dal sé che si sdoppia, è un elemento di grande importanza nel processo di formazione.

In quest'ultima fase ci troviamo davanti all'azione del soggetto che cerca di essere educatore di se stesso. E già si entra nel campo e nel fine ultimo dell'educazione degli adulti, una delle piste di ricerca tra le più importanti della rete Scienza dell'educazione³⁰. In quest'ottica, il silenzio come entità-intervallo è un momento necessario per costruire il dialogo³¹ che può svilupparsi solo se gli individui che lo animano sanno rispettarne le pause di silenzio per la riflessione e l'ascolto tra due o più persone che desiderano conversare. Il dialogo e il dibattito designano il modo più civile di scambio di messaggi tra le persone, giacché presuppone l'alternanza del dire e la capacità di ascoltare quanto l'altro dice o risponde.

3.3 *Il silenzio e il dialogo*³²

L'educazione si sostanzia di dialogo. Laddove questo dovesse cessare, cesserebbe anche il processo educativo. D'altronde, il silenzio, il tacere come volontà di astenersi dal parlare, è l'atteggiamento proprio di chi è teso ad ascoltare le parole di chi ritiene degno di attenzione, di essere visto come esempio sul quale merita riflettere.

³⁰ Per un approfondimento del problema cfr. E. Marescotti, *Adulthood e dintorni. Il valore dell'adulthood, il senso dell'educazione*, Milano, FrancoAngeli, 2020. Sulla Scienza dell'educazione si veda nota 9.

³¹ Nel caso che il dialogo avvenga con accentuate caratteristiche di pubblicità assume la forma del *dibattito*. Il termine deriva dal latino *dialogus* e, a sua volta, dal greco *dialogos*, composto dalla particella *dia*, fra, e da *logos*, discorso, che attiene a *lego*, dico, discuto. Il termine dibattito deriva dal latino *batuere* o *battuere*, dibattere, agitare, con l'aggiunta del prefisso *de* in funzione intensiva; in senso figurato, indica esaminare in profondità specie in luogo pubblico o in una riunione o un'assemblea.

³² Per un approfondimento sul dialogo nei suoi rapporti con l'educazione, rimando al mio saggio, *Il dialogo, essenza dell'educazione*, in G. Genovesi, *Io la penso così...*, cit., pp.75-83.

Non è certo da escludere anche la volontà che il soggetto impiega per isolare e, addirittura, selezionare la massa di informazioni che provengono dall'ambiente e che rischia di procurare solo confusione e, talvolta, stress. In effetti, è questo, in un mondo come il nostro che è in guerra contro il silenzio, il rischio che il soggetto corre di fronte all'impegno mentale, che un simile sforzo di isolare e di selezionare suoni e rumori e anche parole gli impone.

Del resto, del silenzio c'è bisogno quando si vuol riflettere su ciò che intendiamo dire e, se non riusciamo a ottenerlo o a procurarcelo attraverso il saper isolare gli *input* dell'ambiente e creare spazi di cultura del silenzio, è preferibile tacere. Il valore del silenzio sta soprattutto, come si vede, nel senso della misura e, quindi, del *pudore*³³ che esso comporta e che guida il soggetto a osservarlo e a cercare di farlo osservare come una regola di vita.

Pertanto, la raccomandazione al silenzio e al rispetto del valore che a esso si attribuisce è da vedere soprattutto come metafora sull'*equilibrio*, sul senso della *misura*, che deve sempre contraddistinguere una corretta formazione dell'uomo. Un uomo che fa dell'unità di silenzio e di parola il significato stesso della sua vita perché è la parola significativa, che nasce dal silenzio della riflessione. Riflessione che scava anche nell'etimo delle parole che il soggetto intende usare per impadronirsi al meglio³⁴ e che attiva la comunicazione come dialogo con

³³ L'educazione produce cambiamenti e trasformazioni, anche profonde, con la forza della ragione, e perciò attraverso l'incisività dell'argomentazione logica e la misura della parola e il pudore dei contenuti che essa esprime. Ossia, la parola che esce dal silenzio, non mira certo alla sensazionalità e al trauma emotivo che può provocare il comportamento privo di pudore, impudico, privo di misura e quindi dettato solo da una nociva volontà di protagonismo, uno smisurato egoismo che disprezza o rischia di offendere i sentimenti dell'altro, a prescindere dai motivi per cui l'altro li adotta e li ritiene un valore e un parametro della propria esistenza. Il senso del pudore, insomma, rappresenta una suggestione che l'educatore non può non raccogliere, perché è segno del valore che egli sa dare alla *dignità* e al rispetto per gli altri. È proprio il senso del pudore che manca a non pochi studenti oggi che "si esprimono spontaneamente – scrive Andrea Maggi, prof. d'italiano nel *Collegio* (cfr. G. Genovesi, *Gli insegnamenti del Collegio, un reality show di successo*, cit.) – così anche quando si rivolgono alle autorità (scolastiche). Il problema è che a dar man forte a questo malcostume spesso ci si mettono anche i loro genitori, che talvolta ... non si preoccupano di trattenere la lingua" (A. Maggi, *Educhiamoli alle regole...*, cit., pp. 91-92). Ma cfr. anche G. Genovesi, *L'auto-chiamata, ovvero il ruolo della vocazione nella professione docente*, in "Ricerche Pedagogiche", a. LII, n. 208-209, luglio-dicembre 2018.

³⁴ A. Marcolongo in un *exergo* al suo saggio *Alla fonte delle parole...*, (cit., p. 3) riporta il seguente passo, molto incisivo, delle *Etimologie* di Isidoro di Siviglia:

sé e con gli altri parlanti che condividono lo stesso codice linguistico quale punto più qualificante della sua socializzazione.

4. *La parola è l'uomo e su di essa si fonda la scuola*

Non a caso il neurofisiologo Lamberto Maffei avanza l'ipotesi secondo cui "la parola è un po' la definizione di uomo", dato che "in parole si (possono) ridurre anche le altre manifestazioni dell'intelletto", interpretando così l'affermazione giovannea: "In principio era il verbo"³⁵.

Ma non mancano certo altre suggestive ragioni che indicano la parola come capacità di scelta: il saper scegliere dal *lexicón* (al termine è sottinteso *biblìon*), libro, dal libro delle molte parole quella che, a nostro avviso, esprime meglio il nostro pensiero. In effetti, la parola, dal greco *léxis* che ha la stessa radice di *légo*, raccolgo ma anche scelgo, leggo, tre azioni che chiamano in causa la capacità di discernere. È per questo, e per una serie di altre ragioni che ne derivano, che sono fermamente convinto che la vita è parola e, come in tutte le uguaglianze, è vero anche il contrario, ossia che la parola è vita.

Scrivo Lamberto Maffei: "Le parole sono la mia memoria, la mia narrazione: io sono fatto di parole, magari silenziose; quel poco che so, sono parole, stringhe di eventi che ritornano nella loro sequenza non solo grammaticale e sintattica, ma nella logica razionale o irrazionale del ricordo, e mi rifanno il mondo e mi rinarrano"³⁶.

E nell'ottica di riproporre quanto è successo, di buono o meno buono, la parola come dovere di scelta si carica di un grande valore etico. "Gli antichi sapevano che la vita è un obbligo morale da assolvere in pienezza e dignità. Prima di tutto, attraverso le parole per nominarla. Credevano fermamente che ci fosse perfetta coincidenza tra significante e significato, tra nome e realtà grazie alla facoltà di dirlo, quel reale – e di renderlo tale grazie al potere creativo del linguag-

"Quando ti rendi conto della provenienza di un nome, allora ne comprendi prontamente il valore. Individuata l'etimologia, l'indagine di ogni realtà diviene di fatto più facile".

³⁵ L. Maffei, *Elogio della parola*, Bologna, il Mulino, 2018, p. 72. Come non manca di annotare lo stesso Maffei, l'ipotesi ha più forza se al posto di *verbum*, che compare nella vulgata latina, leggiamo *logos*, che è nell'originale del Vangelo di Giovanni, dato che in greco il termine ha, tra le sue accezioni più note, il significato di *parola, discorso, racconto, pensiero, ragionamento*.

³⁶ A. Maffei, *Elogio della parola*, cit., p. 156.

gio. Valeva anche il contrario, naturalmente: se una cosa non aveva nome, oppure per vigliaccheria non la si pronunciava, allora di fatto non esisteva”³⁷.

La parola diviene così il centro della nostra esistenza: con la parola costruiamo il mondo e tutto ciò che lo compone, dalle varie specie di cose, di piante e di animali, compreso l’uomo con le sue varie interazioni sociali e i concetti che le caratterizzano e le complicano, dando a tutti un nome perché se non potesse nominarli non esisterebbero e il mondo non ci sarebbe.

Del resto, è per questo che nel libro della *Genesi* è scritto che Dio, dopo aver creato tutte le cose, le erbe e gli animali, li fece vedere all’uomo perché li nominasse così che ogni essere vivente portasse il nome che l’uomo gli avrebbe dato³⁸.

E l’uomo cominciò a parlare, avvalendosi di “pre-competenza linguistica che ha bisogno dell’interazione con gli altri esseri umani per emergere e perfezionarsi” e dare vita al linguaggio³⁹.

Si tratta di un complesso di rapporti variamente articolati e intrecciati che danno vita alle istituzioni, come lo Stato, le organizzazioni politiche, la famiglia e la scuola. Tutte queste istituzioni, come del resto tutte le altre che conosciamo e che si possono immaginare si basano sulla parola. Tuttavia, nelle ultime istituzioni su ricordate, la parola ha una funzione decisiva, specie nella scuola, perché la sua mancanza porta alla rovina la famiglia e non permette in nessun modo di far nascere una scuola.

In effetti, è nella famiglia che si avvia a usare e rendere comunicativa la parola tramite scambi interattivi con i genitori, che cercano di portare i figli a avvicinarsi al libro e provare il piacere della lettura⁴⁰.

Ma è la scuola che ha il compito sia di rimediare alle eventuali insufficienze della famiglia nel settore, coltivando, comunque, con particolare attenzione e cura l’apprendimento sistematico dell’uso della parola attraverso la lettura e la lezione⁴¹, visto che la scuola stessa ha

³⁷ A. Marcolongo, *Alla fonte delle parole...*, cit., p. 8.

³⁸ Cfr. *Genesi* 2, 19-20.

³⁹ V. Gheno, *Potere alle parole...*, cit., p. 21.

⁴⁰ Cfr. G. Genovesi, *Leggere e narrare: un complesso intreccio dell’educazione*, in “Ricerche Pedagogiche”, n. 192-193, luglio-dicembre, 2014.

⁴¹ Cfr. G. Genovesi, *La lezione*, in “Ricerche Pedagogiche”, n. 194, gennaio-marzo 25,

nel linguaggio alfabetico, strutturato secondo una simbolizzazione segnica orale e scritta, le sue ragioni fondative⁴².

In effetti, non è possibile pensare al processo educativo al di fuori della comunicazione e quindi dell'uso di una lingua come strumento non solo per mettersi in rapporto con l'altro, articolando e strutturando dei messaggi *ad hoc*, ma soprattutto come strumento che modella lo stesso pensiero di colui che emette quei determinati messaggi e che determina il suo comportamento così come la sua percezione e interpretazione della realtà.

È l'astrazione, tipica del linguaggio alfabetico, che crea i concetti e con essi l'universo delle *invisibilia* che permette di intervenire per cambiare coscientemente il mondo. È così che si può dire con Olivier Clerc che "il linguaggio simbolico è un vero e proprio vettore di conoscenza: la nostra partecipazione è necessaria affinché prenda vita"⁴³.

5. *La comunicazione*

È proprio la comunicazione come trasmissione di un messaggio a qualcuno e, quindi volontà di rendere comune, nelle sue varie articolazioni, qualcosa a qualcuno, che si coglie l'essenza stessa dell'essere umano. Infatti, comunicare significa "fare altri partecipi di una cosa", "dare notizia", "ragguagliare" e, inoltre, poter riflettere insieme ad altri su quanto ad essi è stato partecipato.

Essa chiama quindi in causa non solo un linguaggio, ma un *meta-linguaggio*, ossia una riflessione sul linguaggio stesso e sulla comunicazione (*metacomunicazione*).

Il comunicare si manifesta quindi come un carattere specifico degli esseri umani in quanto esseri predisposti alla socievolezza. In questo senso comunicare diviene sinonimo di "coesistenza", di "vita con gli altri", di "vita in comune" dove emerge la possibilità della partecipazione e della comprensione.

Gli uomini formano una comunità perché comunicano, perché partecipano reciprocamente i loro modi di essere e le riflessioni su tali modi di essere. In questa prospettiva, che vede la comunicazione come fondante della dimensione uomo, il coesistere si dà già come

⁴² Per un approfondimento sul concetto di scuola cfr. G. Genovesi, *Io la penso così...*, cit., in particolare la Parte II

⁴³ O. Clerc, *La rana che finì cotta senza accorgersene. E altre lezioni di vita*, Milano, Bompiani, 2010, p. 7.

comunicazione, soprattutto nel senso che essa è la disponibilità che l'uomo ha a comunicare che dà la possibilità d'instaurare i rapporti di coesistenza. In altri termini, non esiste prima una comunità sulla quale poi "si cala" la comunicazione: la comunicazione è essa stessa il processo che struttura e articola l'esserci della comunità, il suo esistere.

A questo punto, la tentazione di definire il comunicare con l'esistere è forte, ma può essere pericolosa perché riduttiva e, comunque, tale da spostare solo il problema in avanti senza determinare quali azioni, delle tante possibili all'interno di uno o più rapporti, possano propriamente essere dette comunicative.

E qui sorge la parte spinosa del problema, proprio perché il fenomeno "comunicazione", grazie alla sua enorme pervasività, si presta a non poche ambiguità. Non mancano, infatti, coloro che intendono la comunicazione come un'attività che coglie alla radice qualsiasi momento dell'esistenza, al punto che tutto è comunicazione.

Certamente in questa concezione vi è un grande fondo di verità, ma al tempo stesso essa resta operativamente generica, ossia manca di cogliere quella specificità che fa di un'azione un atto comunicativo, ossia quella volontà di partecipazione ad altri di determinati contenuti.

Almeno dal punto di vista funzionale, si può individuare una soluzione al problema rimarcando due conseguenze necessarie da quanto finora detto.

La prima è che, una volta postulata la necessità di partecipare qualche cosa, in particolare notizie, informazioni, pensieri ad altri, ne discende che comunicare implica l'alterità tra gli uomini e il bisogno di instaurare dei rapporti tra di essi e, pertanto, l'eliminazione di una concezione di uno Spirito assoluto che garantisce l'identità di tutti gli uomini.

La seconda conseguenza è che questa disponibilità a partecipare ad altri chiama in causa direttamente il concetto d'intenzionalità: ossia il voler dire certe cose e non altre.

Pertanto, di là da definire tutto ciò che accade e che s'iscrive nel comportamento umano come comunicazione, ne consegue che può essere inteso come comunicativo solo quel tipo di comportamento che ha o a cui viene attribuita una intenzionalità.

È vero che è difficile determinare le intenzioni, giacché esse sfuggono a misurazioni comportamentali, ma è anche vero che tutto il

mondo umano ha il suo valore proprio puntando non tanto e comunque non solo sul comportamento, ma sull'atteggiamento mentale, su un'intenzionalità di coscienza, che dà ad ogni aspetto della realtà un suo significato.

Quindi, se ci rifacciamo allo schema classico del processo comunicativo, i passaggi sono questi:

1. trasmissione del messaggio secondo un *codice*, condiviso da coloro a cui è rivolto, ossia secondo quell'insieme di regole di appaiamento nel *segno* di elementi dell'espressione, o significanti, con elementi del contenuto, o significati;

2. canale attraverso cui passa il messaggio;

3. ricezione del messaggio da parte del destinatario intenzionalmente scelto;

4. *feed-back*, o retroazione, con le prevedibili complicazioni di *rumore* e di *rinforzo*.

Pertanto, si può dire che si ha comunicazione quando si è in presenza dei quattro passaggi riportati in sequenza intenzionale e circolare o, comunque, nella possibilità che il ricevente ha di ricostruire intenzionalmente la sequenza.

Se poi caliamo il problema comunicazione all'interno del discorso educativo, che si sostanzia in maniera prevalente di atti comunicativi caratterizzati dalla sequenza suddetta, l'intenzionalità non può non essere assegnata sempre anche a chi ha trasmesso il messaggio, in questo caso l'insegnante che mai dovrà parlare per comunicare senza aver pensato a chi e perché l'ha inviato.

La comunicazione educativa, insomma, che è sempre tensione verso la conoscenza, si sostanzia di parola che nasce dal silenzio della riflessione e dal silenzio che spinge all'intuizione sia per chi trasmette il messaggio sia per chi lo riceve.

Come si vede, in situazione educativa, si dà evidente la necessità della *lentezza* che l'insegnante che invia il messaggio deve modulare secondo i modi e i contenuti del messaggio – lezione, vari tipi di narrazione, spiegazione e reiterazione del messaggio con altri termini – e l'età dei riceventi.

E questo accorgimento è necessario soprattutto perché i contenuti trasmessi hanno bisogno, comunque, di tempo per essere assimilati e sedimentati dai singoli riceventi.

6. Concludendo: senza la scuola la parola è solo chiacchiericcio

Mi piace concludere queste note con alcune riflessioni sulla scuola, l'istituzione cui compete di coltivare sistematicamente l'uso della parola parlata, scritta e pensata. Un'operazione, questa, condotta principalmente con la comunicazione che ha nell'insegnante il suo naturale animatore, colui che etimologicamente⁴⁴ ispira il soffio della vita e salva la parola dal chiacchiericcio.

Insieme alla lettura, la scrittura costituisce l'attività su cui si impernia tutta l'opera della scuola che rende la vita piena di quei significati che solo un buon uso della parola può darle.

Del resto, l'insegnamento della lettura e della scrittura è un precipuo compito scolastico che comincia a essere assolto già con l'abituare la mano del bambino a utilizzare, per esempio anche tramite il disegno, la penna e la matita e il computer. Importante è che la scuola abbia chiare la sua funzione e le sue finalità e in essa, pertanto, leggere e scrivere diventano gli strumenti di base, per tutti i suoi utenti nessuno escluso, per poter continuare il cammino verso la conquista dell'umanità.

L'aspetto che accomuna storicamente le varie realtà di scuola nel corso dei secoli è certamente lo sforzo di trasmettere, nella maniera più intenzionale possibile, conoscenze in modo tale che coloro ai quali venivano trasmesse potessero entrare a far parte produttivamente e attivamente di quella determinata società.

Tuttavia, non basta quest'aspetto, sia pure importante, per poter parlare di scuola. Occorrono altre caratteristiche tese a fissare i parametri del concetto di scuola come si è venuto a precisare a partire dalla fine del XVIII secolo, allorquando cioè la scuola diviene via via sempre più parte integrante della struttura di uno Stato che, incarnando convenzionalmente lo spirito della società, prevede necessariamente il ruolo della scuola per svolgere al meglio il suo mandato di miglioramento della convivenza comunitaria.

Non è qui il caso di ripetere quanto già ho avuto modo di dire altrove sulle caratteristiche che compongono il concetto di scuola che io chiamo *scuolità*⁴⁵.

⁴⁴ Dal greco *ànemos*, soffio, vento, significato ribadito nella sua dimensione spirituale con il termine *psyché*, anima come "respiro vitale".

⁴⁵ Per un approfondimento sul concetto di scuola cfr. G. Genovesi, *Io la penso così...*, cit., in particolare la Parte II.

Mi pare più opportuno insistere sulla caratteristica di fondo, quella che tutte le sussume e che si riallaccia direttamente alla parola o al linguaggio alfabetico: agli etimi che esso suscita, alla comunicazione, al dialogo, alla lettura e ai silenzi di riflessione che tutto ciò comporta e che è compito dell'insegnante far apprendere e far gustare. Per far questo la scuola si struttura, di necessità, come luogo segregato dall'esperienza immediata, un luogo cioè dove possono essere sperimentate avventure intellettuali che, in quanto tali, privilegiano ciò che può accadere rispetto a quanto è già accaduto. Ciò è possibile grazie all'esame della realtà secondo un procedimento analitico che si impernia sulla lingua scritta e sul simbolo per favorire e incrementare la concettualizzazione.

La formalizzazione del reale diventa l'elemento fondamentale per poter pensare il reale stesso per ciò che potrebbe essere e non soltanto per quello che è, per impiantare cioè quel meccanismo concettuale per cui si pensa in termini di "come se" e quindi di ipotesi e di artificialità.

La tensione della scuola a inculcare nell'individuo la necessità d'interpretare il reale per dargli un significato fa sì che essa organizzi il vissuto quotidiano secondo un codice che privilegia l'astrazione simbolica, come appunto il codice alfabetico, che, suscettibile di molteplici combinazioni con svariati altri codici, trascende il particolare contesto in esame.

Tutto, nella scuola, converge a esaltare il momento cognitivo per gestire l'emotività e mettere in grado l'individuo di organizzare umanamente la propria esistenza in costante rapporto con quella altrui grazie all'uso sistematico della parola, all'interpretazione che essa stessa intraprende della realtà grazie all'affinamento dell'intelligenza e grazie, soprattutto, alla guida dell'insegnante.

È lui la costante e attenta guida ai processi di concettualizzazione e spinge, con l'esempio e la parola (lezione, lettura, scrittura, dialoghi), gli scolari a quegli sforzi per raggiungere apprendimenti che essi da soli non solo non sarebbero in grado di raggiungere, ma di cui non saprebbero neppure sospettare l'esistenza.

In questo senso l'opera della scuola ha un'influenza non solo per tutta la vita ma è in grado di fare della parola la chiave della vita. È chiaro che, in questa prospettiva, la scuola è un "affare" che coinvolge i destini di tutta una comunità.

“When I grow up, I am going to be happy” A transgressive aim to cultivate humanity*

Alessandra Avanzini

Questo articolo è stato presentato lo scorso novembre ad un congresso internazionale sulla letteratura per l'infanzia: dopo aver tentato di adattarlo alle pagine della rivista, ho preferito non modificarlo per mantenerne l'impatto proprio di una presentazione in presa diretta. Per questo motivo non si vi si trovano note o bibliografia. Si tratta di riflessioni libere su un libro che mi piace presentare senza alcuna pretesa filologica. The book of everything di Guus Kuijer è un libro per bambini o almeno dovrebbe esserlo e per tale è venduto nelle librerie. Così mi sono divertita a fare un gioco: se fossi andata in libreria e l'avessi preso e letto, quali riflessioni mi avrebbe suscitato? L'ho considerato come di solito faccio con tutti i libri che leggo, da un punto di vista pedagogico; e questo è il risultato – un viaggio con Thomas, il protagonista, all'interno della sua mente e della sua vita, che mi ha dato l'opportunità di scoprire qualcosa in più sulla felicità e sul coraggio.

This article was first proposed last November in an International Congress about children's literature and, after initially trying to adapt it to the pages of this review, I eventually decided not to alter it: I wanted it to keep its initial strength that I think comes from the need of being directly conveyed in an oral form to a public. This is the reason why I made up my mind about not to insert notes or bibliography: it does not want to be anything more than a free thought on the book I would like to present, without any philological claim. The book of everything written by Guus Kuijer is a children's book, or at least it should be – anyway as such it is sold and bought in bookshops. So, I just played a game: what if I went to a library, pick this book from a shelf and read it, what would it cause me to think? In this talk I considered it as I usually do when I read books, with a pedagogical view; and this is the result – a journey with Thomas, the main character, inside his mind and his life, a journey that has given me the opportunity to discover something more about happiness and about courage.

Parole chiave: letteratura per l'infanzia, Guus Kuijer, Olanda, trasgressione, felicità, irriverenza

Key-words: children's books, Guus Kuijer, The Netherlands, transgression, happiness, disrespect

* Il presente articolo riprende la relazione che ho tenuto in occasione del Convegno internazionale *Transgression vs Politically Correct in Children's Literature*, organizzato da F. Orestano e svoltosi presso il Dipartimento di Lingue e Letterature Straniere – Sezione di Anglistica – Università degli studi di Milano, 7-8 novembre 2019.

*Here are only allowed those who can make
humans evolve towards humanity.
(G. Papagno, Taprobana)*

1. *Talking about children's literature*

When somebody talks about children's books the most usual reaction is to consider that they are not worth taking our time. *The book of everything* by Guus Kuijer¹ – one of the main Dutch author of children's literature – may lead the reader to take a different view.

Just in the first part, the author makes one of the main characters, Mother, be the one who expresses this almost universal underestimation of children's books – in this way, mingling reality and fiction together. She says, talking about a story her son is reading: “It's only a children's book, what harm could it do?”

But we all know that these stories can get messages across that adult books cannot afford to express – they may be harmful, dangerous, and cause people to think.

And that is just exactly the case of the book I am considering in this talk. In the preface Kuijer explicitly presents something that is not going to set our mind at ease since it is intentionally “disrespectful”. He imagines the book having been written by Thomas, that now, as a grown-up, rings at his door asking him to publish the diary he wrote when he was 9, giving him a piece of advice: “I think you should read it first, because it may be too disrespectful”.

The story begins with this literary *escamotage* and the author thinks that Thomas' story *is* actually worth a chance.

So he carries on with it, decides to write the story and asks Thomas, the grown-up: “Well Thomas? Did you manage to do it? Did you become happy?” “Yes” he said.

¹ Guus Kuijer (1942) has won many prizes dedicated to children's literature. He began his career in 1975 and his work is connected with the imaginary vision of infancy by Annie Schmidt, probably the greatest Dutch author for this kind of literature. His first book about Madelief (1975) was translated into Italian in 2017, while the first book of the series about the girl 'Polleke' – *Forever together, Amen* – was first published in the Netherlands in 1999 and translated into Italian in 2012. *The book of everything* was first published in the Netherlands in 2004 and translated into Italian in 2009 by Salani. It gave the author a world wide success.

Basically, disrespectfulness has gradually brought not only the story – but life itself – to a happy ending: disrespect has given a chance to happiness. Why?

2. The plot

Before coming to it, I need to shortly present the story itself.

I cannot say there is a proper plot, because actually there is not. It is a sort of extract of this man’s life, Thomas, at the age of nine and of the real terror he would experience day after day in his father’s house. The main characters are Thomas, his slightly older sister Margot, Mother, Father and Mrs. Amersfoort, the weird neighbour. The core of the narration is the fact that Father hits his wife, but also Thomas sometimes, because of his rigid interpretation of the biblical message: he firmly believes that every word of the Bible has to be taken literally – as if it had been written by God himself. So the ones you love have to be physically punished if they risk spoiling their own soul. For this reason Thomas is terrified and, when asked, he expresses his deep desire for his future: to be happy eventually. Mother constantly tries to defend his son from her husband but whenever she tries she ends up being beaten by him.

The story reaches a climax when Margot realizes her little brother is risking to lose his mind. Her first reaction is trying to advice Thomas: “Thomas, she said, you mustn’t always believe your eyes... You must keep your head... Don’t let yourself be driven mad”.

As Margot has just discovered, Thomas is a sort of visionary: he sees things that nobody else can see; for example he talks every day to Jesus and thinks that Jesus really stands there, in front of him. We can say he is building his own sense of religiosity against the fanatic attitude of Father.

From this moment on Margot is ready to react against Father. When she sees Mother trying to defend his little brother she initially seems not to bother but gradually becomes the real protagonist of the scene. “No one had been minding Margot. Suddenly she was there, as if she came falling from the sky. In her right hand the carving knife flashed, and her eyes blazed. She jumped in front of her father and pointed the knife at his throat. Father let go of Thomas and stared at the knife”.

The thought of Thomas also in this occasion is poetic: “She looked like an angel... the most dangerous angel in heaven. One of those with a flaming sword”. And Margot keeps talking to Father: “Hands off. I’ve had enough of this. I’ve had it up to here... God damn it” she said. “The curse was worse than the knife. It cut through the soul”.

“Mama and Thomas have no reason to be afraid of God... because they are kind. You are not kind’ she made a stabbing movement with the knife ‘Don’t think I won’t dare... I am like you. I am not kind either... I don’t care a bloody damn what you believe but there will be no more hitting”.

So Father gets stopped. Now he is afraid of his daughter but most of all he has been forced by her to face his own fears about life and about himself.

The story has a happy ending with all the characters gathering round in a reading evening. Father is isolated but comes back and asks permission to stay with them. No one refuses. The end of the story is so open to a positive perspective, that of giving everybody the opportunity to change their soul. This can be achieved through pity: the human pity that Thomas feels for Father may end up in saving Father’s soul. On one condition, that Father has to do it on his own.

In the final pages of the book Thomas talks with Jesus again: “Jesus?” asked Thomas. ‘Yes, Thomas?’ ‘Can you help Papa?’ ‘I am afraid not’. It was a pity, but Thomas understood that some people are hard to redeem. You couldn’t ask the Lord Jesus for the impossible”.

Up to now, I have not made the role of Mrs Amersfoort explicit, so let me say just a few words about her: she is “the witch” because she is weird, quirky and unconventional. She believes in her ideas and keeps to them.

She will help Thomas to get to know and accept himself by putting up a barrier against the violence of Father. She will show him how to achieve his aim, namely going to be happy, with these words: going to be happy “is a bloody good idea. And do you know how happiness begins? It begins with no longer being afraid”.

We can say she is a key character because she points out exactly what all these people have in common: they are afraid and unable to face their fears. And until they keep on acting in this way, they won’t earn the opportunity to improve their life.

3. *Coming to definitions*

And now I have to come to the definitions of the main terms we will use, transgression and disrespectfulness.

Disrespectfulness, is similar to transgression, I take it almost as a synonym, considering how it is used in the book: being disrespectful means that you lack respect to somebody or something, so you do something that is not welcome inside your world.

Transgressive is “the act or process of breaking a law or a rule”: the meaning is stronger, if we compare it to disrespect. All these things considered, we can say that both terms imply disapproval, the risk of offending other people, of acting in an unkind or at least unacceptable way.

The author proposes a strong connection between the idea of disrespectfulness, but I would also say of transgression, of breaking common, usually accepted rules and behaviour, and the idea of becoming happy. Strange as it may be, this is just the point: wanting to be happy is something disrespectful and it certainly is a transgressive aim because it leads you directly into trying to actually understand yourself and your true deep desires – and this can make you realize what you really want and what you don’t intend to accept anymore.

We can say that what often happens is that society or family or conventional rules decide on your behalf how you should be happy or at least they strongly affect your behaviour and your choices – but this may not actually correspond to what you really are and what you highly aspire to. If you go through a sad childhood you could simply get used to it at the beginning and later on maybe get angry, totally against society, but not transgressive or disrespectful, simply against, trying to break through. This is not the case of our character, Thomas. He is determined to be happy. The way he chooses is that of getting to know himself and the world thoroughly eradicating commonly accepted and formal rules. Thomas’ rebellion is an inner progressive and irreversible change, not a useless outcry. This is both transgressive and disrespectful. Getting to know oneself leads you to be free and to freely relate with the world you live in.

From this perspective, disrespectfulness is the first step towards transgression: Thomas first becomes disrespectful, because he transforms religion in a particular, intimate sense of religiosity. He sees Jesus, talks to him, makes up his ideas in these bizarre dialogues; then

he starts silently disobeying his father; we can say that his first strong act, paradoxical as it may seem, is beginning to think. This action is revolutionary – and transgressive – because it leads him to a total inner change and also because it is conditioning; it does not simply stay inside his mind and his soul, but it immediately begins to expand and to pass outside him. We can see how it is passed on to Margot's explosive but also terrific transgression, in which she explicitly affirms her new rule: she refuses to cope with that reality anymore and wants it to change at once. No one can stop her. There is a sort of silent energy going from Thomas to the other characters that starts in an imaginative world but ends up in concrete, real action, and total change.

4. Facing fears

Let's now analyse this energy I have just referred to: what is it? How can it be so strong to cause such a total mess?

To answer we have to go back to the story.

Thomas is not happy but he cannot find a way out of his sadness because it is really difficult to rebel against something that you experience every day since you tend to get used to it and love it come what may. So he decides to have a dream: "When I grow up, I am going to be happy".

But he is too afraid to fulfill it; the only way out that he can find is escaping from reality. He begins imagining something that does not actually exist, namely a tender image of Jesus appearing to his eyes only when he feels so sad; and he really thinks he sees him and talks to him and interacts with him. He is making up a sort of nowhere land that can help him through reality; we gradually assist to the creation of a totally new, alternative world, imbued with religiosity and alternative values as well – transgressive values since they don't correspond to those he is supposed to have. The sense of religiosity itself strongly contrasts with the rigid religion he is forced to accept and slowly allows him to take a trip inside his soul and get to know himself in a genuine way. He is afraid of Father but does not want to be totally overcome, he preserves his inner world and defends it creating a new reality against the one that he does not like. Clearly, the risk in this attitude is what Margot fully understands, that of going mad, of definitively mixing reality and dream as if they were one, coming to a total

confusion; while the positive consequence is the opportunity he is creating for himself to guard his dream and resist Father’s brutality.

So, to resume, we can say that he is deeply afraid, but he manages to create an unexpected energy escaping from the real world into a new one; but in this way he finds himself right in the middle of opposite attitudes, one of which may compromise his mental health.

Overcoming fear is the key to what you really are and to what your true desire is. From this perspective the greatest transgression is getting to know yourself and acting consequently.

We can consider this a utopian ambition, an expectation that goes beyond any materialistic goal. Considering it from a pedagogical point of view this is the proper way towards the creation of an educational perspective, that implies learning to look at the world with different eyes. When you confront your inner nature, when you manage to change your outlook on life creating a distance from society, you are beginning to consider the world from an educational point of view, that will allow you to find in that same world what you were not able to see before, what you possibly thought that world did not possess. This opens the way to change inside and outside of you.

All of the characters are stuck in their own fears. The book is divided into two parts: the first one is when fear keeps everyone from moving and from reacting to situations – they’d rather accept their life even though they do not like it at all, because they are afraid. The second part begins when fear starts gradually to be faced and overcome. The rebellion starts with disobedience and Thomas is the one who makes it happen and grow. He decides to do something to change the situation that his mother and himself have been suffering all those years because of Father’s bad behaviour. He takes a mysterious letter he had found days before in the mailbox and decides to put it into his father bible, the book he reads out loud them every day.

“Let this cut of suffering be taken away from me”, he thought. Thomas did not know what those words meant, but he knew Jesus had said them when He knew He was going to die. They were beautiful words which brought tears to Thomas’s eyes”.

Because Thomas likes words so much especially when he cannot understand them: what a word can create is a possibility worth being listened to.

Enchanted by his inner confused and poetic soul, guided by a sort of magic, he disobeys Father and puts this letter in the bible so that he

can see it; the letter says “A man who hits his wife dishonours himself”.

When Father reads it, nothing can be as before. With this action, with this disobedience things have started to change.

What happens next is all a consequence. The change in Thomas’ heart has rapidly caused the world itself to be turned upside down, has caused a chain reaction.

The courage of a single man to think in a different way has thrown everybody’s life towards a different direction; we could say that this transgression has lead every characters to discover a bit more of their humanity. Mother finally reacts. And so does Margot. And Father finds himself with his back against the wall and can do nothing but give up and silently admit his defeat.

At the end of the book nothing can be anymore as it was before.

5. *Managing the power of words*

Coming to a conclusion, I would like to quote from another book by this same author, that is *Forever together, amen*.

Polleke, the main character, maintains that she is going to be a poet, when she grows up. This is a transgressive act, because becoming a poet actually means thinking with a creative mind, in other words it leads you to be free.

In the same book we can read what follows: “sometimes” I say “I write poems that come directly from Spik’s mind. He forgets to write them, but I don’t”.

“Honey” replies Grandma “poems comes from your own mind, believe me. If Gerrit wants to write poems he just has to grab a pen”... I think it over and get sad. If I cannot write them for him, nobody will ever get to read Spik’s poems. They will always be stuck into his mind”.

Gerrit, alias Spik, is Polleke’s father. He is addicted to drugs and cannot find a way out of it. He does not have a direction because he does not know what he actually desires; he cannot find his way out of drugs because he does not know himself. And Polleke gives reason writing one of her poems: “maybe poets die in this way: when words come to an end”.

Her father lost his words and cannot become a poet; consequently he cannot be happy. I have used this quotation to underline the im-

portance of words in Kuijer's works. We can say that words are the way through which you make up your world, namely through words you can make up stories and stories create reality. Only in this way we have access to our intimate world, only in this way we can get to understand who we are and what we long for.

Language is the way through which our identity has been shaped; we have to understand it and have it at our fingertips in order to find out, and possibly change, who we are and the very world we live in.

We have to get to know the culture we are imbued with if we want to get free and find a way to happiness. We have to discover the cultures that live in our soul and that find their way through it independently from our expectation, if we want to have a possibility to understand ourselves. If not, we live in a total chaos and are lived through by others.

I'll have this talk over with the final scene of a great film, *2001 Space Odyssey*. In this film words play a small part; dialogues are cut to the minimum. Why does this happen? Maybe because the humanity represented in this film has lost its capacity of imagining, of making up stories; humans have lost their words and so cannot but go into the wrong direction. The technological distortion taken up by Western culture has come to a tragic epilogue: humans have forgotten their culture, lost their words and their humanity and have driven their discoveries against themselves, against the opportunity of being happy.

The final image is disturbing but causes the public to think: a baby wrapped up in his embryonic bag looks with huge eyes out of that same bag. What does it mean?

I think we should consider that bag as if it were the culture we are wrapped into since the moment we were born. Our eyes will always look at the world through that bag, we are conditioned from the very moment we come into this world and cannot be free unless we get to know that bag, find the words to describe it, represent it in our mind, and then find a way to it in order to transform it according to our intention. Only in that moment we have the opportunity to change it, improving ourselves and making the world we live in a better place, finding a way to happiness and making a step towards humanity.

Ignorance is not a solution anymore; even more, it could be said that ignorance is a dangerous weapon against humanity. Looking for words is the only way to become responsible individuals leading to their most intimate desires.

For this reason when Thomas say “when I grow up I am going to be happy”, he is transgressive; because his words are a sort of declaration of independence from the world outside and at the same time a sort of menace. I am going to be happy means that I won’t accept anymore things as they are now and that I am going to change the world outside and inside myself. And how? By making up *my own* story.

To conclude it can be said that this is not a politically correct book since it aims directly at making people face their true expectations, desires, nature and this may lead to actually disappoint even themselves at first and then others, not to talk about the reader who is challenged to consider an unusual perspective on life.

In order to send to the world his universal and transgressive message, Kuijer uses a universal, simple and clear language. He does not make use of a politically correct language neither does he use a transgressive one to explicitly deny it. Although being politically correct is out of question since it would mean to think of the world as if it were divided into different types of humanity linked together by neutral, respectful words aimed at avoiding any kind of offense. But this would also represent renouncing to a much more important and genuine concept: humanity is one and has the same words, the same language, the same expectations. So the author goes far beyond; the one who is talking to us in his books is not Thomas, not Polleke, but Kuijer himself and he is a poet, one who strongly wants to have a free outlook on life, one who dares to talk about everything, because he has a creative mind, thinks on his own, finds his own words and never allow words to come to an end; but, most of all, because he is not afraid. And he shares this inner impulse with everyone of us, avoiding any kind of distinction.

Growing up, or we could say evolving, is a complicated affair and it is not only about children, but actually about everyone who decides to live his life and not simply survive; growing up means becoming poets. *The book of everything* deals directly with the discovery of humanity that starts from a dangerous question “Am I happy? Am I going to be happy in the future? Is it my true intention?”

The answer may cause a chain reaction, total change, as we have already seen. For this reason not everyone is allowed to read this book unless they are willing to put their life at risk. “Here are only allowed those who can make humans evolve towards humanity”.

Sulla tolleranza “attiva” ovvero elogio dell’intolleranza

Luciana Bellatalla

Nell’articolo si riflette sul concetto di tolleranza, sulla sua polisemicità e sul suo legame con l’universo dell’educazione. Inoltre si mette in discussione l’acritica difesa di questo concetto, pietra miliare della democrazia, richiamando il paradosso di Popper sulla tolleranza degli intolleranti. L’autrice difende la visione attiva e costruttiva della tolleranza, vedendo nel rifiuto del dogmatismo, delle posizioni integraliste, delle parole d’ordine di una società chiusa, asfittica e nemica dell’educazione in quanto crescita di individui e gruppi sociali, un valore e, quindi, un dovere morale da parte degli educatori.

In this paper, the author takes into account the complex and polysemic concept of tolerance and its relation with the educational universe. Moreover, she questions the uncritical acceptance of this concept, key-stone of contemporary democracy, referring to Popper’s paradox about the tolerance of intolerant ideas. The author sustains an active and constructive vision of tolerance and considers the refusal of dogmatism, of fundamentalism and of the passwords of an entropic society, necessarily enemy of education (as the process of growth of individuals and social groups) a value and even a moral duty of educators.

Parole chiave: tolleranza, educazione, società, cultura, politica

Key-words: tolerance, education, society, culture, politics

1. *Lo sfondo del problema*

Non è la prima volta che questo problema mi sollecita ad alcune riflessioni¹, in parte per il mio interesse (ormai lontano nel tempo) per il pensiero di quel Locke che, a torto o a ragione, è considerato se non proprio il teorico, almeno una pietra miliare nel dibattito sulla tolleranza in età moderna e, quindi, nella pratica di questo atteggiamento culturale, morale e educativo. In parte, la mia ripetuta riflessione si

¹ Cfr. ad esempio L. Bellatalla, *L’intercultura*, in L. Bellatalla, G. Genovesi, *Scienza dell’Educazione. Questioni di fondo*, Firenze, Le Monnier, 2006, pp. 168-181.

giustifica soprattutto da un punto di vista educativo (prima ancora che etico-politico), e si collega con un altro tema ricorrente nelle mie ricerche, ossia l'analisi del congegno concettuale dell'educazione, nel quale complessità e dialogo sono due punti cardinali, che non possono non rimandare al tema ed al problema della coesistenza e della relazione tra visioni del mondo diverse e, perfino, tra loro alternative.

Perché allora tornare insistentemente su questo tema, quando, ormai da secoli, sembra condivisa l'idea che la tolleranza sia non solo un pilastro della cultura occidentale e un necessario corollario della vita democratica, ma anche un indiscutibile valore della contemporaneità? Se, infatti, questo problema, nell'era cristiana, ci accompagna, con alterne vicende, fin dal Medioevo² e si lega prima di tutto a questioni di ordine teologico e religioso, dall'Illuminismo in poi il contesto si fa etico-politico e la tolleranza si afferma come un valore indiscutibile dell'umano consorzio. Ma anche dal Settecento in poi, le vicende sono state, come è ben noto, alterne e spesso dolorose.

Ciò non toglie che nell'immaginario collettivo il concetto si sia imposto come un accessorio irrinunciabile della cittadinanza. Eppure non si tratta di un concetto (e, in seconda battuta, anche di una pratica comportamentale) chiaro e distinto, bensì complesso, polisemico e, quindi, di fatto, potenzialmente oscuro: non è un caso che nessuno accetti di essere considerato intollerante, quand'anche nei fatti non eserciti il rispetto verso l'altro. Per dirla in soldoni, si ha il pudore di continuare a proclamarsi tolleranti anche nel caso in cui palesemente si pratici una visione dogmatica, monolitica e assolutista del mondo che non dà spazio e, peggio, non vuole dare spazio a voci alternative o discordanti.

Del resto lo stesso lemma, "tolleranza", soffre, già etimologicamente, di un'ambiguità di fondo³, che ne determina la ricchezza semantica, ma anche, per così dire, l'inafferrabilità: infatti, per un verso, esso rimanda all'idea della sopportazione e della sofferenza, ma an-

² Penso, tanto per fare un esempio noto e, forse, addirittura scontato, alla *Novella dei tre anelli*, nella prima giornata del *Decameron* di Boccaccio, nella quale la via della salvezza eterna non è affidata ad una sola delle tre religioni rivelate, ma è giustificata per i credenti di ciascuna delle tre.

³ Se di primo acchito il termine italiano rimanda all'analogo latino (derivato da un arcaico *tolus*, che significa peso), l'origine più antica sta in tre termini greci, che condividono la stessa radice, ma danno esiti di significato diversi: *tólma* (sostantivo che significa "audacia"), l'aggettivo *tálas* (miserico, sofferente) e, infine, il verbo *tlé-nai* (soffrire, sopportare e, quindi, resistere).

che, per traslato, all'idea di resistenza. Tollerante, insomma, è non solo chi si fa carico di pesi, ma anche chi tiene duro e, perfino, nutre qualcuno o allevia la sofferenza altrui. In conclusione, si può dire che, fin dalla sua origine, questa parola si rivela polimorfa perché indica insieme un peso di cui ci si sente gravati e uno sforzo di resilienza e di resistenza: insomma, indica, al tempo stesso, un senso di sofferenza, ma anche di responsabilità, che può trasformare la sofferenza stessa in un mezzo per dare all'esistenza e all'esperienza significato più ampio. Per questo, chi si occupa di educazione non può non interessarsi anche e contemporaneamente della "tolleranza".

La ricchezza semantica del termine, infatti, fa capire che la tolleranza è, per così dire, un concetto (e quindi, come ho già detto, anche una pratica culturale e comportamentale) dalla doppia faccia: da un lato, c'è la tolleranza, che definirei negativa perché suggerisce, in nome del suo presunto indiscutibile valore, di accettare anche quanto non vorremmo accettare; dall'altro, c'è la tolleranza positiva o attiva (per dirla con Bobbio⁴), grazie alla quale la resistenza ad un determinato "peso" (sociale, politico, culturale) si trasforma in spinta propulsiva verso la liberazione da quello stesso peso. Nel primo caso, si dovrebbe piuttosto parlare di rassegnazione, passività, indifferenza e spesso silenzio in una esistenza che si avvicina al lasciarsi vivere più che alla necessaria pienezza della vita; il secondo atteggiamento è costruttivo, vitale e fecondo e, non a caso, lo ritroviamo al fondo di tutte le rivoluzioni dell'età moderna, da quella scientifica con la sua lotta contro il dogmatismo e la sua cecità a quelle più propriamente politiche. In tutti questi casi, questo atteggiamento non solo ha mostrato la sua valenza trasformativa, ma ha anche e necessariamente sopportato persecuzioni, apparenti sconfitte e, soprattutto determinazione e coraggio in chi lo assumeva e non si dava per vinto dinanzi all'intolleranza della tradizione, del dogmatismo e spesso addirittura del fanatismo.

Ed è proprio in questa seconda accezione che la tolleranza incontra il congegno concettuale dell'educazione e anche l'universo concreto dell'educazione, nelle sue varie declinazioni, dalla famiglia alla scuola, dalle varie agenzie della formazione alla dimensione informale e non-formale dell'esperienza educativa. Non mi pare casuale, in questa

⁴ Citando esplicitamente Bobbio, Genovesi ricorda che in questa accezione la tolleranza è da considerarsi un "elemento fondamentale per la convivenza pacifica basata sui valori del *pluralismo*, della *laicità* e del *dialogo*" (*Le parole dell'educazione. Guida lessicale al discorso educativo*, Ferrara, Corso Editore, 1998, p. 468).

prospettiva, che già Dewey, rivedendo, nel 1932, l'opera *Ethics* (scritta in collaborazione con il collega James H. Tufts nel 1908), annotasse che la tolleranza non è un atteggiamento di “compiacente indifferenza”, ma si lega attivamente alla lotta alle abitudini consolidate e condivise e, di contro, alla forma mentale capace di porre domande e di aprirsi alla discussione. Si tratta, dunque, possiamo chiaramente concludere, di un atteggiamento che si lega al metodo dell'intelligenza e, quindi, all'educazione, che trova in questo metodo, appunto, la sua *humus* profonda. Eppure, riconoscono già Dewey e Tufts nel 1932, sebbene l'apertura alle differenze di giudizio (in questo caso in ambito morale) sia un dovere, “coloro che più insistono sul dovere, (la) trovano molto dura da imparare”⁵.

2. Tra ambiguità e paradosso

A questo punto possiamo concludere che la tolleranza non è sempre una virtù e che non tutti coloro che si dicono tolleranti o ne hanno l'apparenza possono essere chiamati “giusti”.

Il sospetto è che, sebbene nata per superare quel disciplinamento delle coscienze che accompagna *in tutto il mondo cristiano* il tentativo di gestire gli esiti della riforma luterana e di far fronte alle urgenze che emergono in seguito ad essa, di fatto, la mancanza di continua riflessione su questo concetto e di critica sorveglianza sul suo esercizio si è rivelata anch'essa, paradossalmente, una sorta di disciplinamento. E, del resto, la Scuola di Francoforte e in particolare Marcuse sono stati chiari a questo riguardo⁶. Anzi, vorrei aggiungere, si tratta oggi un disciplinamento tanto più pericoloso quanto più mascherato, perché coniugato con la difesa formale (e parolaia, come ho già detto) della *forma mentis* tollerante.

In questa prospettiva, si impone la riflessione su due aspetti che, nell'immaginario collettivo, si coniugano con una visione semplificata e approssimativa di tolleranza: innanzitutto, che essa sia sinonimo di pluralismo e che, perciò, si coniughi con la democrazia, quand'anche essa sia ridotta progressivamente sempre più ad una “democrazia”; in

⁵ J. Dewey, J. H. Tufts, *Ethics* (1932), in J. Dewey, *Later Works 1925-1953*, Vol. 7, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1985, Ch. 12 “Right, Duty and Loyalty”, p. 231.

⁶ Cfr. H. Marcuse, *La tolleranza repressiva*, in R. P. Wolff, B. Moore jr., H. Marcuse, *Critica della tolleranza* (1965), tr. it., Torino, Einaudi, 1968.

secondo luogo, che la tolleranza, in quanto valore, vada sempre e comunque praticata fino al punto di trasformarsi in una disponibilità ad accettare ogni posizione, anche quelle apertamente dogmatiche e irrispettose. Si oscilla così tra ingenuità e stupidità, come per lo più accade nei giudizi dettati dal senso comune, e si finisce per approdare a qualunquismo o, peggio, a complicità.

Certamente pluralismo e tolleranza sono tra loro in stretta relazione⁷, ma rimandano a universi concettuali diversi. Se della tolleranza già si è detto nel precedente paragrafo, ora non è inopportuno riflettere sul pluralismo. Questo concetto copre, infatti, uno spettro di temi, di elementi e di situazioni molto articolato.

Innanzitutto, indica, sul piano logico, teorico e, quindi, anche scientifico, tanto per dirla con la chiara definizione di Nicola Abbagnano, “il riconoscimento della possibilità di soluzioni diverse di uno stesso problema o di interpretazioni diverse di una stessa realtà o concetto o di una diversità di fattori o di situazioni o di sviluppi nello stesso campo”⁸. In secondo luogo, esso suggerisce, almeno da Cusano fino ai giorni nostri, l’idea di una pluralità di mondi e, quindi, anche l’idea di un diverso modo di concepire il centro e la periferia di date situazioni o di dati contesti: si tratta di un modo diverso di concepire questi elementi, che riconduce, in qualche maniera, al primo significato, giacché sottolinea la compossibilità di sguardi diversamente orientati e la compossibilità di situazioni esistenziali ed esperienziali non solo genericamente diverse, ma anche tra loro *sostanzialmente* diverse.

In terzo luogo, si rivela fecondo anche in ambito psicologico, giacché permette di considerare i diversi stili cognitivi, i diversi tempi di reazione agli stimoli e i diversi piani dell’intelligenza (“luogo” complesso e non monolitico del nostro modo di appropriarci del mondo, di interagire con l’altro e di costruire il nostro *back-ground* intellettuale, ed anche emotivo e sentimentale). Anche in questo caso stili cognitivi, tempi di reazione e le varie declinazioni dell’intelligenza appaiono compossibili e nessuno va escluso per privilegiarne uno soltanto. È questa la base per fondare, a livello educativo, il principio e la pratica non solo dell’universalità, ma anche e forse soprattutto dell’inclusione.

⁷ “Il termine pluralismo rimanda, da un punto di vista politico generale, alla condizione di positiva coesistenza di una pluralità di soggetti legittimamente diversificati tra loro” (V. Melchiorre (coord.), *L’Enciclopedia della Filosofia e delle Scienze umane*, Novara, De Agostini, 1996, p. 748).

⁸ *Dizionario di Filosofia*, Torino, UTET, 1968, p. 657.

Da qui deriva una serie di conseguenze, prima a livello generale e poi a livello educativo.

Dal primo punto di vista, possiamo concludere che dalla filosofia, dalla riflessione logica e dalla scienza riceviamo una visione del mondo che lo definisce in termini di convenzionalità, di relativismo e di apertura. Il nostro pensiero sul mondo, insomma, segue canoni, criteri e principi non certi e veri una volta per tutte, ma alla ricerca della certezza e della verità che si presenta, come dice il Dewey di *Logic*, come asseribilità controllata o garantita di certe affermazioni e di certe teorie. Insomma la logica deve essere la nostra guida alla ricerca di paradigmi conoscitivi che, questa volta il riferimento è a Kuhn, sono punti di riferimento validi finché i contesti e l'esperienza non li invalidano. In questo caso è la loro funzione esplicativa e interpretativa che s'impone su altre argomentazioni e pretese.

In fondo, si può concludere che in queste condizioni individui e gruppi sociali non possono non accettare di vivere, di organizzarsi e si entrare in relazioni reciproche, prendendo atto del fatto di essere calati in una sorta pluri-universo logico, culturale, intellettuale ed emotivo che, per sua stessa conformazione, tende ad includere e non ad escludere; a privilegiare lo sforzo di comprensione e di interpretazione di dati; a riconoscere nell'apertura e nell'assenza di finitezza dei principi cardinali dell'esistenza.

Certo, però, bisogna convenire che, per comprendere questa complessità di approcci, nella quale ogni distinzione è solo una convenzione socialmente condivisa, individui e gruppi sociali non possono prescindere dall'educazione, che è la *conditio sine qua non* per capire l'esperienza, per darle un senso e per determinare, indirizzandolo in maniera consapevole, il corso degli eventi.

L'ignoranza non dà mai frutti, ma guida verso la semplificazione degli universi conoscitivi e verso l'assolutizzazione dei giudizi, trasformandoli in pre-giudizi; tende a rigide ed insuperabili distinzioni, trasformandole prima in stereotipi che, in quanto tali bloccano lo sviluppo del pensiero, e, quindi, in stigma, che genera comportamenti pericolosi nei confronti dei diversi (a qualunque titolo); espunge idee, tesi e perfino individui e gruppi sociali o culturali discordanti con il piano semplificato ed aprioristico che offre pacifiche e pacificanti certezze.

In questo modo l'ignoranza, nata dalla mancanza di educazione, si fa nemica dell'educazione, come ho già scritto di recente in questa

stessa rivista⁹. Ne teme quella universalità, quella complessità, quella storicità e quella intrinseca problematicità, che mettono in crisi le costruzioni “tagliate con l'accetta” che essa sviluppa e diffonde. Insomma, siamo ancora alla contrapposizione dantesca tra il “quia” (che tutto spiega senza sollecitare ad approfondire legami, questioni, prospettive) e il “cur”, che, al contrario, ci sprona a interrogarci di continuo e ad essere perennemente insoddisfatti delle nostre (parziali e sempre temporanee) conquiste per farci altrettanto continuamente crescere.

Ed è a questo punto, che si propone una questione: se l'ignorante è necessariamente intollerante, che cosa deve fare il soggetto educato che ha compreso, invece, la dinamica complessità del mondo e la convenzionalità dei giudizi e dei cosiddetti principi?

Popper, parlò di un chiaro paradosso, implicito nella pratica più che nel concetto di tolleranza: “Se estendiamo l'illimitata tolleranza anche a coloro che sono intolleranti; se non siamo disposti a difendere una società tollerante contro gli attacchi degli intolleranti, allora i tolleranti saranno distrutti e la tolleranza con essi”¹⁰.

Non si tratta di un esercizio retorico o di una questione bizantina: infatti, il paradosso della tolleranza, che Popper evidenziava nella sua opera del 1945, sull'onda della seconda guerra mondiale appena conclusasi ed alla luce delle ideologie totalitarie da cui era stata determinata, non ha una relazione pregnante solo con le implicazioni politico-ideologiche (tanto care al filosofo austriaco), ma tocca molto da vicino anche l'universo educativo. Ed è appunto a questo che bisogna rivolgersi con attenzione e particolare cura.

3. *L' intolleranza è una forma di tolleranza attiva*

Siamo a un passaggio cruciale della mia argomentazione, al cuore del mio intero discorso: le considerazioni fatte fino a questo punto ne costituiscono il presupposto e forniscono le basi delle ulteriori riflessioni.

In sintesi, fino a questo punto, abbiamo posto alcuni punti fermi:

1. apprezzabile è solo la tolleranza attiva e non “l'indifferenza compiacente”;

⁹ Cfr. L. Bellatalla, *Perché neo-liberismo fa rima con analfabetismo*, in “Ricerche Pedagogiche”, a. LIII, n. 211, aprile-giugno 2019, pp. 53-71.

¹⁰ *La società aperta e i suoi nemici*, tr. it., Roma, Armando, 2004, Vol. I, cap. 7, p. 215.

2. la tolleranza attiva è un dovere intellettuale, oltre che morale e civile;
3. la tolleranza è la *conditio sine qua non* del pluralismo;
4. il pluralismo si coniuga con una visione aperta, convenzionale e relativistica del mondo e delle relazioni umane.

Mentre la tolleranza, sul piano semantico, si presenta, come abbiamo visto, polimorfa, ambigua e talora anche paradossale, qualificandosi come un concetto problematico, l'intolleranza, così come la conosciamo e si è manifestata ripetutamente in vari momenti della nostra storia politica, culturale, religiosa e sociale, appare a tutta prima come un concetto chiaro e distinto. Essa nasce, come si è detto, da un atteggiamento dogmatico, assolutistico e aprioristico e sfocia in una definizione manichea del mondo, della cultura, della scienza, della morale e delle relazioni interpersonali. Da un lato, quello positivo, stanno i presunti valori e le presunte certezze dell'intollerante; dal lato opposto, negativo, da stigmatizzare e, possibilmente, da rimuovere, stanno le concezioni opposte. Come il mondo è diviso in maniera manichea, così l'umanità è divisa in amici e nemici, i primi che si schierano dalla parte del sedicente Bene e i secondi che ricadono tutti nella dimensione del Male. Una conciliazione è impossibile; la convivenza, altrettanto non perseguibile, può comunque realizzarsi a prezzo dell'oppressione del diverso, della sua riduzione al silenzio, quando non della sua segregazione. Tuttavia, il sogno dell'intollerante – e le camere a gas sono lì a ricordarcelo – è l'eliminazione fisica del nemico.

Dunque, è facile concludere che l'intolleranza, così come viene praticata e come la conosciamo, si pone contro la vita, predica l'odio e frena il bisogno di conoscere. Per lo più viene subita o con rassegnazione o con un atteggiamento che la ridimensiona, giudicandola espressione di una minoranza o di teste calde, che prima o poi torneranno a ragionare, o come una posizione di infantile estremismo. Ma non manca neppure la posizione di chi la giustifica con una sorta di fatalistica rassegnazione, perché, si dice ancora una volta con un luogo comune, "così va il mondo"; o di chi si autoassolve per la propria indifferenza, perché i "vasi di coccio", si sa, sono sempre destinati ad essere distrutti dai "vasi di ferro". Quindi, se a ragione è considerata un disvalore, le reazioni blande e l'accettazione rassegnata, che spesso solleva, la rendono ancora più temibile e pericolosa.

Se, dunque, mi sono proposta di farne l'elogio non è a questo tipo d'intolleranza che penso. Penso, piuttosto, per un verso, ad afferma-

zioni come quella di Dewey, preoccupato da chi, pur parlando di dovere, è poi restio ad applicarlo al rispetto reciproco e, per l'altro, al paradosso della tolleranza di cui parla Popper.

Rassegnazione, silenzio, soggezione, indifferenza? La risposta dell'intellettuale e, in particolare, di chi si occupa a vario titolo di educazione non può che essere negativa, ossia il nostro dovere di esseri umani, di soggetti pensanti e di "animali" sociali è quello di respingere con le armi della ragione, con la parola ed il comportamento qualsiasi attacco alla convivenza ed alla coesistenza di opinioni, individui, condizioni e visioni del mondo diverse o dissonanti o non conformi a quelle che si autoproclamano dalla parte della Verità, del Bene e del Giusto (che non ho scritto a caso con la lettera maiuscola).

Lo stesso Popper, sebbene con molte cautele, nell'opera citata, suggerisce l'opportunità di non tollerare gli intolleranti nel momento in cui costoro negano e rifiutano un approccio razionale al mondo e ai rapporti sociali ed anche Rawls, altro importante teorico contemporaneo della società liberale, benché si mostri perplesso dinanzi alle implicazioni del paradosso di Popper, consiglia di definire un limite, oltre il quale l'intolleranza diventa insopportabile per la sua pericolosità¹¹.

In altri termini, i tolleranti sono legittimati, a certe condizioni, all'intolleranza. Forse potremmo chiamarla tolleranza attiva, se il lemma suona più gradevole o più suadente o *politically correct*, ma resta il fatto che, a certe condizioni, accettare non è più possibile. Discorsi, atteggiamenti, comportamenti di legittimazione della distanza sociale, o persecutori o sovranisti o razzisti vanno non solo rifiutati, ma anche apertamente combattuti e perfino censurati. La manipolazione della realtà, la pretesa di uniformare le menti a una visione assoluta e unica del mondo sono pericoli non potenziali, ma in atto, che non possono essere né sottovalutati, né sottaciuti, ma che vanno denunciati e perseguiti. Sempre, ovviamente, al fine della convivenza pacifica e costruttiva, specialmente quando, come chi scrive, si condivide il principio-cardine dell'imperativo kantiano, quello cioè per cui la massima soggettiva di un'azione deve valere come legge universale. Si può volere in forma universale un'affermazione che discrimina gli esseri umani e ne condanna una parte all'ostracismo e addirittura all'eliminazione?

¹¹ Cfr. J. Rawls, *Una teoria della giustizia*, tr. it., Milano, Feltrinelli, 2008.

4. *L'educazione ha bisogno di "intolleranza"*

Questo impegno chiama in causa direttamente l'educazione: l'ho detto e lo ripeto, giacché questo è il concetto centrale del mio discorso, che si basa su un postulato di fondo. Se – attraverso la scuola e tutte le agenzie formali, informali e non formali disponibili in una determinata comunità o in determinato contesto socio-culturale – si realizzasse davvero il disegno formativo ispirato al congegno concettuale dell'educazione, potremmo assicurare alla convivenza civile costumi, atteggiamenti e valori condivisi che tendono alla pace, alla comprensione delle ragioni altrui, alla dialettica costruttiva ed al rispetto dell'altro-da-sé.

E ciò perché l'educazione mira al miglioramento continuo di individui e gruppi sociali, alla trasformazione soddisfacente del contesto di vita ed all'arricchimento continuo e sempre aperto del significato dell'esistenza. Non a caso, Dewey ha sottolineato a più riprese – e, al riguardo, le citazioni testuali potrebbero essere molteplici – che, se l'esperienza è il cardine della conoscenza, è pur vero che significativa e, quindi, educativa è solo l'esperienza che allarga gli orizzonti del soggetto e che permette all'esistenza di comprendere e di affrontare in maniera consapevole, critica e costruttiva la sua dinamicità, destinata a manifestarsi sempre, di continuo e senza trovare un punto d'arresto, attraverso i problemi che i vari contesti fanno emergere e propongono.

Dunque, in questa prospettiva, l'educazione deve preparare i soggetti ad affrontare tale dinamicità e tale intrinseca problematicità delle situazioni. E può farlo solo attraverso la presa d'atto (e, quindi la ri-proposizione) della complessità dei contesti, adeguando le menti a muoversi in tali condizioni perché il giudizio si allerti, la valutazione si affini e la capacità di scelta divenga consapevole. La complessità non rimanda solo alla dimensione del polimorfo, del relazionale e del problematico, ma anche, nel contempo, ad un profondo radicamento nella dimensione storica, alla necessità del confronto, all'idea della compostibilità di più scelte, di più strategie risolutive e, quindi, di spiegazioni ed interpretazioni dei dati e degli eventi molteplici ed articolate.

Ogni soluzione di problemi, ogni traguardo raggiunto, infatti, è sempre e soltanto una tappa parziale verso la crescita del significato dell'esperienza e dell'esistenza, che i soggetti non potranno mai completamente conquistare, ma che certo possono e devono contribuire a

costruire non solo per sé, ma anche per le generazioni future. Non a caso, l'educazione è, per un verso, conquista, per dirla con Genovesi, della padronanza di sé e, per un altro, continua e inestausa assunzione di responsabilità nei confronti degli altri, con cui siamo chiamati a stringere relazioni, ora dirette ora indirette, ora esplicite ora implicite, ma sempre e comunque, cogenti.

Dunque, l'educazione è al servizio della vita – individuale e collettiva, presente e futura, nel bisogno e nello sforzo di renderla sempre più fruibile e soddisfacente – e, in quanto tale, non può riferirsi a nessun atteggiamento che sia lesivo dell'esistenza, né può farsene veicolo o muto testimone. Di qui, l'intrinseca necessità dell'unione fattiva tra educazione e intolleranza, nel significato che ho delineato nel paragrafo precedente.

Ciò implica che il primo impegno deve riguardare la scuola, in quanto *luogo* per eccellenza dell'educazione. E se la scuola deve essere alleata in questo disegno di difesa dell'intelligenza e della responsabilità morale e civile (ossia se può e deve essere davvero il *luogo* dell'educazione), occorrono alcune imprescindibili condizioni, vale a dire che:

- sia pubblica, in quanto solo la pubblicità ne garantisce il pluralismo ideologico, quale imprescindibile prerequisito di un fattivo confronto dialettico, a sua volta imprescindibile per capire la molteplicità e la complessità di quanto ci circonda;

- abbia finestre aperte sul mondo per farne capire non solo la complessità intrinseca, ma anche l'inter-relazione tra forze in gioco, le responsabilità personali e dei gruppi, e, infine, il divenire storico;

- sia *veramente* autonoma, ossia rispondente ai principi della Scienza che la governa, perché solo in questo modo potrà acquistare un taglio sperimentale e potrà organizzarsi come un laboratorio scientifico: è questa la strategia che porta a comprendere la convenzionalità, la problematicità, la complessità dei fenomeni, che non hanno e non possono mai avere una ed una sola interpretazione legittima;

- voglia al suo "servizio" insegnanti preparati professionalmente a essere non ripetitori di nozioni, ma veri e propri ricercatori, capaci di presentare e fare apprendere in maniera efficace un metodo di lavoro, uno sguardo critico sul sapere e ad offrire una interpretazione fondata (e, quindi, ben argomentabile) dei contenuti disciplinari, grazie ad una formazione culturale forte, ben radicata e continuamente aggiornata.

In queste condizioni, dovremmo poter trovare il vero antidoto alla semplificazione del pensiero, che tende all'omogeneità dei giudizi, e riaffermare l'importanza del pensiero critico e del dialogo, del rispetto e della civile convivenza.

Finché ciò non sarà dato, tra politica becera e scuola ostaggio di alunni e famiglie (ormai da anni, trivialmente, elevati al rango di clienti), non potremo non tessere l'elogio dell'intolleranza, quale scudo contro chi, in nome di una presunta umanità superiore, pretende, invece, di ricondurci alla condizione di selvaggi e, quindi, di irreversibile minorità. Per meglio dominarci, ovviamente. L'intolleranza, infatti, in questa prospettiva si rivela, paradossalmente, l'unica forma possibile di tolleranza intelligente, attiva ed efficace.

Riferimenti bibliografici

Oltre ai saggi già citati in nota, si vedano:

- Bellatalla L., *Leggere l'educazione oltre il fenomeno*, Roma, Anicia, 2009
- Bellatalla L., Genovesi G., Marescotti E. (a cura di), *Insegnare prima di insegnare. Fondamenti per la professionalità docente*, Milano, Angeli, 2006
- Bocca G., *Grazie NO. 7 idee che non possiamo più accettare*, Milano, Feltrinelli, 2012
- Bray D., *Pragmatic Cosmopolitanism. Representation and Leadership in Transnational Democracy*, New York, Palgrave MacMillan, 2011
- D'Agostini F., *Verità avvelenata*, Torino, Bollati Boringhieri, 2010
- Dewey J., *The Public and its Problems. An Essay in Political Inquiry*, New York, Henry Holt, 1927
- Galimberti U., *Dizionario di Psicologia*, Torino, Utet, 1992
- Gallino L., *Dizionario di Sociologia*, Torino, Utet, 1978
- Genovesi G., *Io la penso così. Pensieri sull'educazione e sulla scuola*, Roma, Anicia, 2014
- Genovesi G., *La paura, l'educazione e i pericoli del nostro tempo*, in "Ricerche Pedagogiche", a. LIII, n. 210, gennaio-marzo, 2019, pp. 5-30
- Kuhn Th., *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, tr. it., Torino, Einaudi, 2007
- Lanzillo M. L., "Tolleranza", in Esposito R., Galli C. (dir.), *Enciclopedia del pensiero politico. Autori, Concetti, dottrine*, Roma-Bari, Laterza, 2000, pp. 725-727
- Maffei L., *Elogio della ribellione*, Bologna, il Mulino, 2016
- Nichols T., *La conoscenza e i suoi nemici. L'era dell'incompetenza e i rischi per la democrazia*, Roma, Luiss University Press, 2018

Liberalismo radicale e socialismo nella riflessione di John Dewey

Vincenzo Orsomarso

Il liberalismo, secondo John Dewey, ha quale idea fondante la realizzazione dell'individualità, schiacciata e atomizzata dal capitalismo monopolistico e finanziario. La sola democrazia politica non è sufficiente a garantire una vera partecipazione pubblica ai processi politici e decisionali. Il socialismo pertanto va assunto, per il filosofo di Burlington, quale presupposto per la costruzione di una effettiva democrazia politica, un'ipotesi di trasformazione sociale ed educativa che non trova un riscontro storico.

Liberalism, according to John Dewey, has as its founding idea the realisation of individuality, pressed and atomized by monopolistic and financial capitalism. Political democracy alone cannot suffice to guarantee a true public participation in political and decision-making processes. Therefore socialism is assumed by the philosopher from Burlington, to be a prerequisite for the construction of a real political democracy. It is a hypothesis of social and educational transformation for which history provides no evidence.

Parole chiave: liberalismo, socialismo, educazione, stalinismo, economia, morale, democrazia

Keywords: liberalism, socialism, education, stalinism, economics, ethics, democracy

1. Premessa

Recentemente Luciana Bellatalla, nel corso del convegno “La rivoluzione bolscevica del 1917. Educazione e politica – problemi e eredità”, organizzato dalla Società di Politica Educazione Storia e tenutosi a Parma il 22-23 novembre 2018, è ritornata sul viaggio di John Dewey in Russia. L'intervento della storica e pedagoga pisana offre l'occasione per riprendere una qualche riflessione sull'elaborazione del filosofo statunitense in materia di politica e sulle obiezioni mosse al socialismo marxista.

Come ricorda Bellatalla, tra luglio ed agosto 1928 John Dewey e una delegazione di studiosi statunitensi, grazie all'interessamento di Lunaciarskij e dell'*American Society for Cultural Relations with Russia*, visita l'Unione Sovietica.

Già noto alla vigilia della rivoluzione, la vivace ricerca innovativa in ambito educativo, avviata dopo l'Ottobre, fa dello studioso statunitense il pedagogista occidentale più conosciuto nel paese sovietico.

Sebbene consapevole di aver visto solo quanto le autorità volevano mettere in mostra, quasi esclusivamente gruppi di alunni e di insegnanti, Dewey si dichiarò colpito dall'entusiasmo di un popolo impegnato "a crescere educandosi"¹.

Ciò che a Dewey sembrava particolarmente rilevante era la "rivoluzione nell'atteggiamento", l'esplosione di vitalità, di coraggio. La liberazione di energie umane in una misura mai osservata prima e che avrebbe avuto un valore incalcolabile non solo per la Russia ma anche per il mondo intero. Convinzioni di particolare rilevanza in una fase in cui, negli Stati Uniti, imperversava un clima di intolleranza, di xenofobia, di chiusura culturale e morale; inoltre veniva meno ogni possibilità di libera cooperazione ed espressione individuale, schiacciate dall'elevata concentrazione industriale e finanziaria.

Tutta la società sovietica, invece, sembrava percorsa da una particolare vivacità sociale, culturale e da un entusiasmo educativo che Dewey si impegnò e rendere pubblici scrivendo sei articoli pubblicati tra il 14 novembre e il 19 dicembre del '28 sulla rivista "New Republic"², testi che furono oggetto di critiche molto aspre.

Eppure quegli scritti non avevano alcun proposito politico e propagandistico, il viaggio nella Russia sovietica non aveva che confermato le sue convinzioni intorno alla funzione fondamentale che l'educazione svolge per il progresso morale e sociale di un popolo. I discorsi, tenuti tra il novembre 1928 e il febbraio 1929, e le lettere scritte durante e dopo il soggiorno in Unione Sovietica, insieme agli articoli sopra menzionati, rappresentavano un tentativo di reinterpretazione della Rivoluzione del '17 in chiave culturale ed educativa. Ciò che Dewey vedeva realizzarsi era una trasformazione che andava al di là degli ambiti politici ed economici e interessava la stessa sfera psicologica e morale. Era una rivoluzione che aveva sprigionato potenzialità umane in misura senza precedenti³, era la leva di una nuova formazione uma-

¹ L. Bellatalla, *John Dewey: impressioni di un viaggio dalla Russia sovietica*, in "Spes", X, 10, p. 55.

² Di questa rivista, fondata nel 1914 da un gruppo di giornalisti di orientamento liberal, Dewey fu fino al 1940 tra i collaboratori più assidui e più noti.

³ Cfr. G. Szpunar, *Dewey e la Russia sovietica. Prospettive educative per una società democratica*, Roma, Homolegens, 2009, p. 30.

na, di una riforma “morale e intellettuale” non disgiunta da una trasformazione economica. Si cercava di mutare le istituzioni economiche per sostituire una mentalità collettiva alla psicologia individualistica, per un agire cooperativo.

Per Dewey l’aspetto più significativo del processo in corso in Russia non era l’impegno per la trasformazione economica “ma l’intenzione di servirsi del cambiamento economico come mezzo per sviluppare un’educazione del popolo che il mondo” non aveva “mai conosciuto”⁴.

La rivoluzione non sembrava negare l’efficacia delle idee e delle convinzioni, poiché stabiliva un rapporto di reciprocità tra la sfera economica, quella culturale e morale; non sembrava annullare il valore del fattore umano nel processo storico, anzi pareva affermarlo.

Veniva meno, per il momento, quell’interpretazione della concezione materialistica della storia per la quale, quest’ultima, “altro non era che la dialettica hegeliana capovolta”⁵, quindi un movimento dall’esito garantito. Ma qualche anno dopo in *Liberalism and Social Action* (1935) Dewey torna a criticare il determinismo marxista: la “dialettica economica della storia che Marx sostituì alla dialettica hegeliana, nel modo in cui fu interpretata dal partito democratico-sociale d’Europa intese significare un movimento... inevitabile” verso “un fine predeterminato”⁶.

Nel 1939 rinnova la critica al marxismo, considerato ancora una volta intriso di hegelismo in quanto concezione storica che assume l’economico quale movimento che “si autodetermina necessariamente verso il suo fine ultimo, come il movimento delle categorie logiche hegeliane”⁷, che riduce la complessità dell’interazione sociale a uno solo dei fattori⁸.

Dewey in realtà non aveva un’accurata conoscenza del filosofo di Treviri e la sua critica più che a Marx era rivolta all’interpretazione economicistica e deterministica della storia prevalente nella tradizione socialista della Seconda Internazionale e che veniva riproposta dal comunismo staliniano intento a sostenere una costruzione sociale

⁴ L. Bellatalla, *Op. cit.*, p. 61.

⁵ J. Dewey, *La filosofia tedesca: i due mondi*, (1915), in Id., *Scritti politici*, a cura di G. Cavallari, Roma, Donzelli Editore, 2003, p. 24.

⁶ Id., *Liberalismo e azione sociale*, Firenze, La Nuova Italia, 1948, p. 49.

⁷ Id., *Libertà e cultura*, Firenze, La Nuova Italia, 1953, p. 92.

⁸ Cfr. *ibidem*, p. 88.

“pianificata” autoritariamente e a cui Dewey opponeva l’enunciazione di una democrazia partecipata quale leva per un mutamento sociale.

La differenza – scriveva Aldo Visalberghi – che intercorre fra *planned society* ed una *continuously plannig society* è stata così formulata dal Dewey: “La prima richiede disegni fissati imposti dall’alto e che pertanto si affidano alla forza, fisica, psicologica, per ottenere che ad essi ci si conformi. La seconda significa liberare l’intelligenza attraverso la forma più vasta d’interscambio cooperativo”⁹.

Sempre a proposito dell’esperienza russa dell’estate del 1928, l’aspetto più rilevante dell’educazione sovietica sul finire degli anni Venti per Dewey andava individuato soprattutto nella creazione di un solido legame tra scuola e società che sembrava acquistare i caratteri di principio ordinatore delle nuove istituzioni educative russe; ed è proprio sulla base di questo principio che l’unione di cultura e lavoro era assunta a elemento fondante la scuola sovietica.

Se in Occidente il rapporto educazione-lavoro si traduceva in formazione professionale, in addestramento per una specifica mansione, in Russia gli allievi non ricevevano un “addestramento mono-tecnico” ma un’istruzione relativa alle materie che erano “fondamentali per una serie di speciali tecniche industriali”; mentre la specializzazione professionale era rinviata ad una fase successiva all’acquisizione dei fondamenti culturali, tecnici e scientifici. Un ruolo centrale era assunto dal lavoro produttivo; un’esperienza grazie alla quale la scuola era destinata, per Dewey, a diventare “una forma di attiva vita in comune”, “una embrionale comunità di vita”, dove i ragazzi acquistavano competenze sociali e relazionali, l’abitudine alla cooperazione e all’aiuto reciproco¹⁰.

Un’idea di scuola che sembrava rispondente a quell’istruzione “industriale” che per Dewey non poteva essere ridotta ad attività riproduttrice e meccanica, ma andava incentrata sulla diffusione delle capacità tecnico-scientifiche, intellettuali e creative quali condizioni per “un controllo collettivo esercitato dal pubblico nel suo proprio interesse”¹¹. Così lo stesso lavoro produttivo, nel percorso di insegnamento-apprendimento, si doveva specificare per il favorire il dispiegamento delle facoltà creative nella produzione di beni economici

⁹ A. Visalberghi, *John Dewey*, Firenze, La Nuova Italia Editrice, 1951, p. 3.

¹⁰ Cfr. G. Szpunar, *Op. cit.*, pp. 102-103.

¹¹ J. Dewey, *L’educazione di oggi*, Firenze, La Nuova Italia Editrice, 1950, p. 339.

come in quella di valori culturali. Il lavoro produttivo è educativo per eccellenza, esso però deve venire “preso in un senso sociale”, come mezzo per creare un nuovo ordine sociale e non semplicemente come un accomodamento al regime economico esistente¹².

L’istruzione “industriale” di Dewey non era piegata al primato dello sviluppo delle forze produttive materiali ma rappresentava un fattore costitutivo una nuova soggettività, un’individualità capace di ricongiungere se stessa agli altri, all’operare collettivo¹³, di partecipare alla realizzazione di un sistema di relazioni sociali ed economiche radicalmente democratico.

In realtà a partire dal 1927, con la svolta staliniana, tutti i mutamenti introdotti nel sistema scolastico sovietico accentuarono il peso della preparazione strettamente professionale; veniva meno il progetto di scuola politecnica e si andava delineando un sistema di istruzione rispondente alle esigenze immediate del piano e della costituzione di una società che riproduceva una netta divisione gerarchica delle mansioni e dei ruoli, di fatto una forma inedita di società classista¹⁴.

L’attenzione alle vicende sovietiche si spiega anche per l’interesse di Dewey alle forme del cambiamento sociale. Così, mentre viene meno la fiducia per la Russia “socialista”, negli anni immediatamente

¹² Cfr. L. Borghi, *John Dewey e il pensiero pedagogico contemporaneo negli Stati Uniti*, Firenze, La Nuova Italia Editrice, 1951, p. 37.

¹³ Sono “le pagine di *Democracy and Education* – precisa Luciana Bellatalla, – che gettano le basi per superare la contrapposizione tra pubblico e privato, tra individuale e sociale e per mettere in evidenza il potenziale creativo e creativamente libero del pensiero contro la tradizione, la ripetizione o l’imitazione del passato e, infine, contro tutte quelle posizioni che non sono aperte al futuro e non sono disponibili ad un viaggio nel non-ancora, da cui soltanto individui e gruppi sociali, ambiente e cultura, conoscenza e scienza possono ricavare un continuo e reale progresso” (L. Bellatalla, *Note in margine a Democracy and Education, un’opera ‘inattuale’*, in M. Fiorucci, G. Lopez (a cura di), *John Dewey e la pedagogia democratica del ‘900*, Roma, RomaTrE-Press, 2017 p. 46).

¹⁴ Se l’essenza del capitalismo non è semplicemente nella proprietà privata dei mezzi di produzione ma nel dominio del lavoro morto sul lavoro vivo ai fini dell’appropriazione privata del prodotto sociale, il capitalismo di stato sovietico, tale era il “socialismo in un solo paese” sostenuto e propagandato dalle oligarchie staliniste, si specificava per una forma sostanzialmente non dissimile da quella dell’economia di mercato. In Urss – per i critici di sinistra del regime – anche se una classe capitalistica nel senso classico del termine, cioè come proprietaria personale dei mezzi di produzione, non compariva non erano scomparse le forme tipiche del modo capitalistico di produzione, anzi si stavano affermando in modo del tutto specifico (cfr. A. Peregalli, R. Tacchinardi, *L’Urss e la teoria del capitalismo di Stato. Un dibattito dimenticato e rimosso 1932-1955*, Milano, Pantarei, 2011).

successivi alla grande crisi, Dewey richiama il programma del British Labor Party¹⁵ e presta attenzione all'utopia di Edward Bellamy.

Nel 1934 il “comunismo americano” di Bellamy si presentava a Dewey “impregnato” di un “lucido ardore con cui coglieva il significato *umano* della democrazia come idea di uguaglianza e libertà” che implicava “l’uguaglianza del reddito”¹⁶. La socializzazione dell’industria e della finanza avrebbe consentito e favorito, secondo Bellamy, “tutti quei tipi personali e privati di scelte di occupazione e uso del tempo libero” in opposizione “all’attuale uniformità, standardizzazione e irreggimentazione” di comportamenti individuali e collettivi. Una visione condivisa da Dewey che in più attribuiva valore strumentale alla socializzazione dei mezzi di produzione, un obiettivo intermedio, di transizione verso la piena realizzazione dell’“ideale democratico”¹⁷; di una “democrazia partecipativa” che per Dewey non poteva che poggiare su quella individualità sociale che aveva rilevato in *Natura e condotta dell’uomo*¹⁸ e che considerava alimentata dal nesso democrazia - educazione - ricerca - sperimentazione.

¹⁵ “Non possiamo raggiungere uno standard decente di vita per più di una parte minima della popolazione americana con nessun altro metodo se non quello in cui sono impegnati il Partito Laburista Britannico e i Partiti Social-Democratici d’Europa: la socializzazione di tutte le risorse naturali e dei monopoli naturali, della rendita della terra e delle industrie di base” (in Robert B. Westbrook, *John Dewey e la democrazia americana*, a cura di T. Pezzato, Armando, 2011, pp. 530- 531).

¹⁶ G. Mastroianni, *Dewey e Bellamy*, in P. Colonnello, G. Spadafora (a cura di), *Croce e Dewey cinquanta anni dopo*, Napoli, Bibliopolis, 2002, p. 175. La citazione è tratta da un articolo di Dewey, *Un grande profeta americano*, tradotto da Giovanni Mastroianni e risalente, come dicevamo sopra, al 1934. Ad alcuni anni di distanza dalla crisi del ’29, che con i “suoi contraccolpi... aveva restituito interesse per Bellamy”, intellettuale, attivista radicale e autore del famoso *Guardando indietro, 2000-1887*. Ma l’attenzione di Dewey – precisa il traduttore nella premessa – andava al secondo libro di Bellamy *Uguaglianza*, di cui dichiarava di condividere le considerazioni critiche nei confronti delle dinamiche capitalistiche (cfr. *ivi*, pp. 171-172) ma anche un ideale di democrazia realizzabile pienamente solo in un quadro di profonde trasformazioni economiche e sociali. Ancora su Edward Bellamy, sempre di Mastroianni, *Postumi orwelliani*, nel “Bollettino filosofico” del Dipartimento di Filosofia dell’Università della Calabria, 1/1985-86, n. 6, pp. 49-58.

¹⁷J. Dewey, *Un grande profeta americano*, in G. Mastroianni, *Op. cit.*, 176-177.

¹⁸ Un “individuo – scrive Dewey – viene in possesso di una morale così come eredita la lingua del suo gruppo sociale. Le attività del gruppo egli le trova già, e una certa assimilazione dei suoi atti a quei modelli è un primo requisito per parteciparvi, e quindi per avere qualche parte in ciò che succede” (J. Dewey, *Natura e condotta dell’uomo*, Firenze, La Nuova Italia, 1958, p. 65). Già nello scritto del 1888, *The Ethicis of Democracy* – precisa Mario Alcaro – Dewey, polemizzando con Henry

2. *Liberalismo radicale e marxismo*

Nel 1935, nel citato *Liberalism and Social Action*, preso atto della crisi del liberalismo e del naufragio dei suoi fondamentali principi per l'affermarsi di moderni sistemi totalitari, Dewey ricostruisce sinteticamente la storia del pensiero liberale, da Locke alla dichiarazione d'indipendenza americana. Sottolinea che il primo liberalismo aveva quale suo obiettivo quello "di sostenere la tolleranza in una età in cui l'intolleranza era comune, la persecuzione dei dissidenti in religione quasi una regola".

In questo quadro "propugnava il primato dell'individuo sopra lo Stato", la difesa delle "libertà di pensiero e d'azione"¹⁹, ma ben presto queste libertà vennero piegate alle leggi della produzione e dello scambio²⁰.

Oggi, inoltre, il persistere di tale dottrina, "nei termini dell'antica opposizione fra l'azione sociale organizzata e lo sforzo e l'iniziativa puramente individuale"²¹, porta, in presenza di gravi contraddizioni sociali, coloro che se ne fanno custodi a "non ammettere null'altro al di fuori delle semplici misure protettive e di assistenza"²².

Mentre per Dewey si trattava di dare vita ad un nuovo liberalismo che in quegli anni avrebbe dovuto sostenere l'azione di un terzo partito per il quale la legislazione sociale, sebbene utile, non sarebbe stata risolutiva. Il liberalismo radicale doveva avanzare la sua azione politica in direzione della socializzazione delle "forze produttive" poiché "la libertà degli individui" doveva essere "supportata dalla stessa struttura economica".

Maine, autore di *Popular Government*, dichiarava che gli uomini "non sono atomi asociali, ma individui che sono sempre in relazione con gli altri uomini all'interno di un contesto dato, cioè di una società già in qualche modo organizzata" (M. Alcaro, *John Dewey. Scienza prassi democrazia*, Roma-Bari, Laterza, 1997, p. 111).

¹⁹ J. Dewey, *Liberalismo e azione sociale*, cit., pp. 4-6.

²⁰ *Ibidem*, p. 12 Nel Ventesimo secolo l'assolutizzazione – scrive Robert Westbrook – di quella che Dewey considerava una relazione contingente tra liberalismo e capitalismo aveva trasformato il liberalismo in una ideologia conservatrice. Valori che un tempo avevano liberato la borghesia dall'autorità arbitraria della Chiesa e dello Stato erano ora invocati da uomini ricchi e di potere per giustificare le iniquità di un nuovo sistema di potere. Il liberalismo che in passato aveva espresso richieste di libertà, adesso era diventato una giustificazione alla limitazione delle libertà (R. B. Westbrook, *Op. cit.*, p. 518).

²¹ J. Dewey, *Liberalismo e azione sociale*, cit., p. 30.

²² *Ibidem*, p. 31.

“Il problema della democrazia” in questa fase storica diviene quello di dare forma ad una organizzazione sociale da estendere “ad ogni campo e ad ogni aspetto della vita, in cui le forze individuali” non siano “semplicemente liberate da costrizioni meccaniche esterne, ma ... alimentate e sostenute”²³.

È necessario emancipare le “masse” dalle “coercizioni e repressioni” che le “inibiscono dal partecipare alle vaste risorse culturali”²⁴, al fine di garantire agli individui l’opportunità “di assicurarsi il pieno sfruttamento delle loro potenzialità”²⁵. Si tratta di uno dei presupposti alla realizzazione di un ordine sociale che faccia del libero sviluppo dell’individualità il fattore della sua crescita.

“Dietro il possesso da parte di pochi delle risorse materiali della società vi è il possesso, da parte di pochi e in favore dei loro stessi fini, delle risorse culturali e spirituali; le quali non sono il prodotto degli individui che ne hanno preso possesso, bensì del lavoro umano compiuto cooperativamente”.

Per il liberalismo, quindi, si pone la necessità di “promuovere quel tipo di organizzazione sociale che incoraggia la diffusione socializzata dell’intelligenza”²⁶.

La “sola forma di organizzazione sociale durevole a tale scopo” è “quella in cui le nuove forme di produzione sono cooperativamente controllate ed adoperate nell’interesse dell’effettiva libertà e dello sviluppo culturale degli individui che costituiscono la società”²⁷.

Nel “presente momento” è “il solo programma d’azione sociale col quale il liberalismo può conseguire i fini che professa”.

Il primo interesse di “un liberalismo rinascete – scrive Dewey – è l’educazione; intendo che il suo compito è di collaborare per creare abiti mentali e del carattere, modelli intellettuali e morali che siano in qualche modo vicini” all’impegno a costituire “un ordine industriale cooperativo, il quale sia consono alle possibilità reali di produzione, accresciuta da un’età di macchine e di potenza”.

Il metodo scientifico e la tecnica sono le forze attive che hanno prodotto “le trasformazioni rivoluzionarie nella società”, che hanno,

²³ *Ibidem*, p. 37.

²⁴ *Ibidem*, p. 56.

²⁵ *Ibidem*, p. 60.

²⁶ *Ibidem*, p. 61.

²⁷ *Ibidem*, p. 63.

però, incontrato altre forze impegnate a “frenare, piegare e corrompere” la loro azione²⁸.

Il conflitto è tra le istituzioni, gli abiti originati nell’età pre-scientifica e pre-tecnologica e le nuove forze generate dalla scienza e dalla tecnica.

Le istituzioni e le idee morali esistenti allorché la rivoluzione scientifica si realizzò consentirono agli imprenditori industriali di trarre il principale vantaggio dall’accresciuta produttività²⁹. Oggi il “problema è quello di usare per fini sociali le risorse nuove di produzione, rese possibili dal progresso della scienza fisica”. Ma “le relazioni istituzionali consolidatesi nell’età pre-scientifica ingombrano la via di questa grande trasformazione”, inoltre la sopravvivenza dei vecchi modelli mentali e morali fa da sostegno alle vecchie istituzioni. È “proprio qui che oggi si accentra il problema del liberalismo”³⁰.

Dewey quindi non mette in discussione l’esistenza di “interessi in conflitto” ma ciò che a suo parere “provoca discordia violenta” è non averli portati “alla luce dell’intelligenza”, che è il metodo in cui confida, “dove gli interessi contrastanti possono essere giudicati in favore dell’interesse della grande maggioranza”³¹.

È evidente come il filosofo di Burlington rimanga imbrigliato in una concezione illuministica e progressiva della storia, non coglie il suo essere un campo di forze sociali dinamico e costituito da soggettività che esprimono interessi antagonisti. È una delle fondamentali rilevazioni, ci sia consentita la breve digressione storico-culturale, del pessimismo del Machiavelli, dell’“educatore di chi non sa”, che indica nel Principe la forza suscitatrice di una volontà collettiva interessata alla liquidazione di ogni residuo feudale, per consentire l’ingresso del popolo-nazione nella modernità. Non è certo un caso che Gramsci indichi nel Segretario fiorentino un precursore della filosofia della praxis, che coglie nel conflitto la natura più profonda della storia.

La lotta di classe è invece considerata da Dewey “il retaggio di una stringente logica che un tempo prevalse nelle scienze della natura”. Certo – continua – affermare l’idea “che tutto il progresso storico della società è stato il risultato della cooperazione e non della lotta, sa-

²⁸ *Ibidem*, p. 71.

²⁹ *Ibidem*, p. 87.

³⁰ *Ibidem*, p. 88.

³¹ *Ibidem*, p. 92.

rebbe anch'essa una esagerazione, ma fra le due esagerazioni è la più ragionevole”³².

“Soltanto la scienza e la tecnica ebbero un risultato sociale rivoluzionario mentre il sistema legale rappresentò l'elemento relativamente statico”. Anche “secondo gli stessi marxisti le basi economiche della società consistono di due aspetti: le forze di produzione da una parte e, dall'altra, le relazioni sociali di produzione, cioè il sistema legale di proprietà, sotto il quale esse operano; quest'ultimo si arresta e le ‘rivoluzioni’ sono provocate dal potere delle forze di produzione per trasformare il sistema delle relazioni istituzionali”. Ma per Marx le forze produttive non sono semplicemente materiali, è l'uomo stesso “la forza produttiva principale” ed è tale non solo in quanto sostanza valorizzante ma perché realtà sociale che si autovalorizza nella misura in cui si organizza autonomamente in opposizione ai rapporti sociali di produzione esistenti, ai rapporti di proprietà, e si impegna a trascenderli.

Le “forze moderne di produzione”, precisa Dewey, non sono che “quelle stesse della tecnica scientifica”, che a sua volta è “una dimostrazione su larga scala dell'intelligenza organizzata messa in azione”³³ che entra in conflitto con “vecchie istituzioni e... vecchi modelli non toccati dal metodo scientifico”³⁴.

Se in passato “l'ordine sociale” è stato “largamente condizionato dall'uso della forza” esercitata dal conflitto di classe, l'umanità adesso può ricorrere alla “scienza cooperativa e sperimentale, la quale ora si esprime col metodo d'intelligenza”.

Dewey dichiara di non voler opporre un dogmatismo ad un altro, non esclude il peso che la forza ha esercitato nel passato, ma domanda una analisi delle specifiche situazioni in modo che le scelte non vengano fatte necessariamente secondo concezioni derivate dal passato³⁵.

È vero che le istituzioni esistenti tendono a “favorire una plutocrazia privilegiata” ma non è detto che non siano in grado di ulteriori progressi. Anzi, oggi, “le forme del governo rappresentativo sono potenzialmente capaci di esprimere la pubblica volontà, quando questa è unificata”³⁶.

³² *Ibidem*, p. 93.

³³ *Ibidem*, p. 94.

³⁴ *Ibidem*, p. 95.

³⁵ Cfr. *Ibidem*, p. 96.

³⁶ *Ibidem*, p. 99.

In ogni caso – scrive quattro anni dopo, nel 1939 – il controllo sociale, “la necessità stessa del cambiamento rende... urgente la questione se gli organi democratici esistenti siano competenti a realizzare il cambiamento”³⁷. Se la scelta (in considerazione del fatto che i “processi industriali, tanto per parte del lavoro che per parte del capitale, sono diventati collettivi”) è socializzare anche la proprietà e il controllo, allora si pone il problema se è possibile ottenere il tutto con mezzi democratici³⁸, cioè mantenendo le attuali istituzioni liberaldemocratiche.

In campo socialista due sono le opzioni: quella rivoluzionaria e quella riformista. Dal primo punto di vista lo Stato è “per sua natura strumento della classe dominante”, finché questa classe è la borghesia capitalistica è “assiomatico che il cambiamento deriverà dal suo completo abbattimento”³⁹. Molti altri socialisti “rimangono aderenti alla... tradizione democratica” e si oppongono all’identificazione del socialismo con il “socialismo di Stato”.

Ma intanto “il controllo sociale dell’industria ha per lo più preso la forma di regolamentazione o proprietà esercitata sotto gli auspici del governo da funzionari del governo. Così avviene nel nazional-socialismo, nei paesi socialisti bolscevichi e nei paesi democratici. Nessuna di queste teorie ed esperienze pratiche ha ancora dimostrato che il socialismo di stato sia essenzialmente diverso dal capitalismo di stato”.

La questione è che in merito al processo di socializzazione con metodi e fini democratici “non vi sono molte esperienze utili”. Pertanto “la prima cosa necessaria è lo studio del tipo scientificamente atto alla cooperazione”⁴⁰, nella consapevolezza che non è sufficiente trattare “esclusivamente l’aspetto economico, se non altro perché il dominio sui mezzi che sarebbero necessari per compiere auspicabili trasformazioni nell’industria e nella distribuzione del reddito può essere ottenuto soltanto con l’aiuto di trasformazioni corrispondenti nella scienza, nella morale e nelle altre sfere della comune esperienza”⁴¹.

Anche dopo la soppressione del sistema capitalista – scrive Dewey trattando dell’opera di Bellamy – la psicologia che le è propria rimarrà attiva per molto tempo, “perfino tra i lavoratori”⁴².

³⁷ J. Dewey, *Libertà e cultura*, cit., p. 79.

³⁸ Cfr. *ibidem*, p. 80.

³⁹ *Ibidem*, pp. 81-82.

⁴⁰ *Ibidem* p. 83.

⁴¹ *Ibidem*, p. 84.

⁴² J. Dewey, *Un grande profeta americano*, in G. Mastroianni, *Op. cit.*, p. 176.

È “utopico aspettarsi” automaticamente un nuovo ordine sociale non appena l’industria verrà socializzata, come è un’assurda “speculazione metafisica” pensare ad “un’armonia prestabilita fra il... regime capitalistico vigente e la democrazia”⁴³.

In ogni caso la “causa del liberalismo sarà perduta per lungo tempo, se esso non è preparato ad andare più in là e a socializzare le forze di produzione attualmente disponibili, in modo che la libertà individuale sia difesa da tutta la struttura dell’organizzazione economica”. Il “liberalismo rinascete” deve pertanto assumere l’“economia socializzata”, quale “mezzo per il libero sviluppo individuale” che è il suo fine⁴⁴.

Una prospettiva che evoca lo “sviluppo universale dell’individuo”, la capacità, da costruire, dei soggetti di appropriarsi della totalità delle forze produttive che è l’istanza di fondo del pensiero marxista libero da incrostazioni di natura economicistica.

Ma Dewey, come dicevamo, diversamente dal marxismo, pur non escludendo la lotta di classe dal processo storico la considera solo uno dei possibili fattori a cui ricondurre il movimento reale, la cui ragione di fondo va ricercata nel conflitto tra sviluppo delle forze della scienza e della tecnica e istituzioni e costumi attardati culturalmente. In questo modo però non coglie, tra l’altro, il peso che il conflitto esercita sull’innovazione tecnica e scientifica applicata ai processi produttivi.

La lotta di classe dal punto di vista marxiano svolge una funzione fondamentale per lo sviluppo delle forme della produzione.

All’antagonismo che si stabilisce tra gli uomini nella sfera dei rapporti di lavoro va riportato “il mutamento della forza produttiva del lavoro”, dei “mezzi di lavoro o del... metodo di lavoro, o dell’uno e degli altri insieme”⁴⁵.

La resistenza operaia all’estorsione di “plusvalore assoluto” (quale risultato del prolungamento della giornata lavorativa oltre il punto di produzione dell’equivalente del valore della forza lavoro impiegata) richiede il passaggio alla “produzione di plusvalore relativo” mediante

⁴³ Cfr. Id., *Libertà e cultura*, cit. pp. 82-83.

⁴⁴ Cfr. Id., *Liberalismo e azione sociale*, cit., pp. 102-104. “Con l’avvento della democrazia – scrive Massimo Baldacci – il problema è... quello di realizzare un’organizzazione sociale capace di liberare e promuovere le capacità individuali di tutti. Pertanto le stesse attività economiche debbono essere messe al servizio delle capacità individuali, questa è la nuova esigenza del liberalismo” (M. Baldacci, *Democrazia ed educazione. Una prospettiva per i nostri tempi*, in M. Fiorucci, G. Lopez (a cura di), *John Dewey e la pedagogia democratica del ’900*, cit., p. 50).

⁴⁵ K. Marx, *Il capitale*, Libro primo, Roma, Editori Riuniti, 1974, p. 353.

un accelerato sviluppo del sistema di macchine⁴⁶, tramite l'asservimento delle potenze intellettuali e della scienza al capitale. È la transizione a quella che Marx chiama "sottomissione reale del lavoro", unica sostanza valorizzante, al processo di riproduzione dei rapporti sociali vigenti. È la "sussunzione reale" che in prospettiva tende ad interessare il complesso dell'impianto relazionale, scientifico e culturale.

Le "macchine – scrive Marx – sono il mezzo più potente per aumentare la produttività del lavoro ossia per *accorciare il tempo di lavoro necessario* alla produzione di una merce, in quanto depositarie del capitale esse diventano... il mezzo più potente per *prolungare la giornata lavorativa* al di là di ogni limite naturale"⁴⁷.

La macchina, "mediante l'aumento" della sua velocità e dell'ampliamento del "campo di lavoro" dell'operaio, "diventa nelle mani del capitale il *mezzo obiettivo e sistematicamente applicato* per estorcere una quantità maggiore di lavoro nel medesimo tempo"⁴⁸. Ma "il risparmio di tempo di lavoro" non deve tradursi necessariamente in "appropriazione di tempo di lavoro eccedente" ma in "aumento di tempo libero, ossia del tempo per il pieno sviluppo dell'individuo, sviluppo che a sua volta reagisce come massima forza produttiva del lavoro"⁴⁹, che per Marx non è il fine rimanendo tale quello dello "sviluppo dell'individuo sociale"⁵⁰.

Ciò a condizione che la lotta di classe acquisisca a sé "le forme giuridiche, politiche religiose, artistiche o filosofiche, in una parola le forme ideologiche che permettono agli uomini di concepire il conflitto" tra forze produttive e rapporti di produzione "e di combatterlo"⁵¹.

Il 1928, ritornando ancora una volta al viaggio di Dewey in Russia, fu anche l'anno della svolta staliniana, l'anno prima, dopo essere stato allontanato nell'ottobre del 1926 dal Politburo, Trockij era stato espulso dal Comitato centrale del partito comunista sovietico e il 16 gennaio del 1928 fu prelevato di forza e accompagnato ad Alma Ata, nel

⁴⁶ *Ibidem*, p. 454.

⁴⁷ *Ibidem*, p. 446.

⁴⁸ *Ibidem*, p. 456.

⁴⁹ K. Marx, *Lineamenti fondamentali di economia politica*, vol. I, a cura di G. Backhaus, Torino, Einaudi, 1975, p. 720.

⁵⁰ Cfr. Id., *Il capitale*, cit., p. 535.

⁵¹ Id., *Prefazione a Per la critica dell'economia politica*, Milano, Edizioni di Lotta Comunista, 2009, p. 17. Cfr. V. Orsomarso, *Marx e Gramsci. La formazione dell'individuo sociale*, Viterbo, Edizioni sette città, 2018, pp. 131-147.

Turkestan, presso la frontiera orientale e il febbraio 1929 venne espulso dalla Russia. Nello stesso periodo Stalin scatenava la caccia agli oppositori politici e varava il primo piano quinquennale.

Proprio la rigidità burocratica con cui fu implementato quest'ultimo e i processi staliniani ai vecchi dirigenti rivoluzionari fecero venire meno l'entusiasmo espresso da Dewey, nei riguardi della Russia sovietica. D'altra parte Dewey aveva sperato sul prevalere dello spirito sperimentale del "controllo sociale" sull'ortodossia e sulle pressioni della burocrazia di partito⁵².

Il marxismo si confermava, negli anni successivi, come una filosofia irrimediabilmente dogmatica e unilaterale, una concezione della storia necessariamente orientata. D'altra parte tanto il socialismo quanto il comunismo americano avevano confidato in una morte naturale del capitalismo, a cui accompagnare una politica riformista nel primo caso; mentre i comunisti parlavano di crollo del sistema e di una conseguente e inevitabile insurrezione proletaria, di cui avrebbero assunto la direzione.

Inaccettabile per Dewey era la concezione monistica ed unilaterale del marxismo, l'uniformità e la linearità del processo storico, scandito dal passaggio regolare da una formazione sociale ed economica ad un'altra, dalla transizione al socialismo secondo un unico sistema di procedure⁵³.

Il marxismo viene considerato da Dewey un "esempio tipico dell'assolutismo che deriva dall'isolare" il fattore economico dalla complessiva "inter-azione" e dal "considerarlo come supremo"⁵⁴.

Questa separazione di un fattore da una realtà in cui "opera soltanto in azione reciproca con un altro" si risolve nel riportare al fattore indicato "tutte le forme dell'attività e delle relazioni sociali, politiche, giuridiche, scientifiche, artistiche, religiose e morali"⁵⁵.

Una interpretazione dogmatica della realtà che nel 1946 considera propria di quel tipo di "regime al quale giustamente si applica il nome di 'totalitario'", che ne ha fatto una "verità, fissa e assoluta, e quindi non suscettibile di essere sottoposta a indagine e libera discussione".

⁵² Cfr. L. Borghi, *op. cit.*, pp. 39-40.

⁵³ Cfr., J. Dewey, *I am not a Communist*, in "Modern Monthly", VII, April 1934, in L. Bellatalla, *Introduzione*, a J. Dewey, J. L. Childs, *La frontiera educativa*, Firenze, La Nuova Italia, 1981, pp. 36-37.

⁵⁴ J. Dewey, *Libertà e cultura*, cit., p. 87.

⁵⁵ *Ibidem*, p. 88.

Mentre la democrazia si nutre di una notevole fiducia nel metodo della libera indagine e della libera discussione “aperta per la soluzione pacifica dei conflitti sociali”⁵⁶.

Marx in realtà stabilisce una relazione dialettica tra struttura e sovrastrutture, la cui premessa teorica è rintracciabile nella *III Tesi su Feuerbach*.

Dewey stesso ammette che nella «formulazione originaria» del marxismo vi era una specificazione importante che le formulazioni posteriori hanno avuto la tendenza ad ignorare. Infatti si ammetteva che le relazioni politiche, le scienze ecc., una volta create agiscono come cause di fatti successivi e per tale capacità sono in grado di modificare fino a un certo punto l'azione delle forze che in origine le hanno prodotte⁵⁷.

Ma “seguire tale criterio avrebbe equivalso” a “rinunciare al carattere assoluto del determinismo economico”. Inoltre avrebbe condotto ad assumere una “posizione relativistica e pluralistica”, a considerare la realtà costituita da “un certo numero di fattori che si influenzano reciprocamente”, uno “dei più importanti è senza dubbio quello economico”, posto dal marxismo quale determinante in assoluto il corso dei cambiamenti sociali⁵⁸.

Precisato che l'antagonista di Dewey non era di fatto Marx, di cui non era un esperto⁵⁹, ma il marxismo nella sua versione economicistica, va detto che l'obiezione mossa dal filosofo statunitense al materialismo storico non era molto diversa da quella espressa anni prima da Vilfredo Pareto al secondo saggio di Antonio Labriola, *Del materialismo storico. Delucidazione preliminare*. Una critica che poggiava sulla “semidottrina” dei “fattori storici”, “più volte addotta quale ar-

⁵⁶ Id., *Prefazione* a Id., *Comunità e potere*, Firenze, La Nuova Italia, 1971, pp. IX-X.

⁵⁷ Id., *Libertà e cultura*, cit., p. 88.

⁵⁸ Cfr. *ibidem*, p. 89.

⁵⁹ “Dewey – precisa Luciana Bellatalla – non è certamente un esperto di pensiero marxiano ed è solo un lettore curioso (benché non troppo avido) del marxismo” (J. Dewey, *John Dewey: impressioni di un viaggio dalla Russia sovietica*, cit., p. 58). D'altronde Dewey, ad esempio, rimproverava a Marx di aver trascurato la tecnica e di aver fatto scaturire le sue “predicazioni” soprattutto “da premesse economicopsicologiche”, tralasciando il peso dell'impiego della scienza nello sviluppo dei processi produttivi (cfr. J. Dewey, *Individualismo vecchio e nuovo*, Firenze, La Nuova Italia, 1948, p. 84).

gomento decisivo contro la teoria unitaria della concezione materialistica della storia”⁶⁰.

Una posizione da porre in relazione per il Cassinate ad una “società complessa già arrivata ad un certo grado di sviluppo”, tanto “complicato da nascondere il sottostrato economico che il resto regge”⁶¹.

Ma il materialismo storico, pur essendo “il principio unitario di massima evidenza e trasparenza”, non è “il mezzo infallibile per risolvere in elementi semplici l’immane apparato e il complicato ingranaggio della società”⁶², quindi anche “ai comunisti critici – continua Labriola – spetta l’obbligo della minuta e diretta ricerca”.

Non si tratta di “scovire e determinare il terreno sociale solamente per poi farci apparire su gli uomini come tante marionette, i cui fili siano tenuti e mossi” dalle “categorie economiche”. Queste stesse categorie sono “divenute e divengono come tutto il resto; - perché gli uomini mutano quanto alle capacità e all’arte di trasformare ed usare le condizioni naturali; - perché gli uomini mutano nei loro rispettivi rapporti di conviventi, e perciò dipendenti in vario modo gli uni dagli altri”⁶³.

La storia è storia del lavoro, è un conoscere operando e cooperando, il che implica “lo sviluppo rispettivamente proporzionato e proporzionale delle attitudini mentali e delle attitudini operative”⁶⁴. Un impasto di materialità, quale presupposto, e immaterialità da cogliere nel movimento rappresentato dalla citata III *Tesi su Feuerbach*, dal concetto di “educatore” a sua volta “educato”, dallo svolgersi di un “rapporto attivo e di relazioni reciproche” tra strutture e sovrastrutture.

Le obiezioni e le critiche di Dewey trovano fondamento nel meccanicismo e nell’economicismo del marxismo della Terza Internazionale piegato allo stalinismo. Alle ragioni del “partito-guida” ormai ridotto – afferma a ragione Dewey nel 1939 – a strumento di un “gruppo di burocrati” che aveva acquisito, “con abilità tecniche molto progredite nell’esecuzione, tutte le misure di repressione dell’abbattuto dispotismo degli zar”, che aveva realizzato un apparato politico e istituzionale con cui aveva sostituito il controllo sociale con quello governa-

⁶⁰ A. Labriola, *Del materialismo storico. Delucidazione preliminare*, in Id., *Saggi sul materialismo storico*, a cura di V. Gerratana e A. Guerra, Roma, Editori Riuniti, 1964, p. 101.

⁶¹ *Ibidem*, pp. 102-103.

⁶² *Ibidem*, p. 107.

⁶³ *Ibidem*, pp. 152-153.

⁶⁴ Id., *Discorrendo di socialismo e nella filosofia*, in *Op. cit.*, pp. 152-153.

tivo esercitato da una élite. Quindi lo sviluppo “di classi economiche contrassegnate da grande diseguaglianza di reddito”⁶⁵.

3. *Trockij e Dewey*

Dewey fu critico anche verso l’assolutismo in cui cadde, a suo avviso, Lev Trockij nel saggio *La loro morale e la nostra*, scritto dal rivoluzionario sovietico il 6 febbraio del 1938 a Coyoacan in Messico, a ridosso della tragedia spagnola e mentre si consumava il dramma delle purghe staliniane.

Il testo tentava di essere una risposta a quanti attribuivano al bolscevismo, al suo “amoralismo” la radice genetica dello stalinismo, a cui era necessario opporre l’inviolabilità dei fondamentali principi morali ed etici democratici.

All’equazione bolscevismo-stalinismo Trockij rispondeva richiamando l’opera di abolizione di ogni privilegio intrapresa dalla rivoluzione d’Ottobre che aveva dichiarato guerra all’ineguaglianza sociale, sostituito alla burocrazia il governo dei lavoratori per i lavoratori, soppresso la diplomazia segreta e si era sforzata di dare ai rapporti sociali una trasparenza completa. Mentre lo stalinismo aveva restaurato le forme più offensive del privilegio e dell’ineguaglianza; aveva soffocato, per mezzo del dispotismo poliziesco, l’attività spontanea delle masse, fatto dell’amministrazione e del potere un monopolio dell’oligarchia del Cremlino.

Lo stalinismo non era per Trotsky il frutto dell’“amoralismo” bolscevico, come tutti gli avvenimenti rilevanti della storia andava considerato come il prodotto della lotta sociale concreta, “la più perfida e crudele che ci sia: quella di una nuova aristocrazia contro le masse che l’hanno condotta al potere”.

In verità, è necessaria una totale indigenza intellettuale e morale – scrive Trockij – per identificare la morale reazionaria e poliziesca dello stalinismo con la morale rivoluzionaria dei bolscevichi. Il partito di Lenin ha cessato di esistere da gran tempo, ormai; le difficoltà interne e l’imperialismo mondiale l’hanno fatto a pezzi. Gli è successa la burocrazia staliniana. La quale è un apparato di trasmissione dell’imperialismo. Nel campo della politica mondiale, la burocrazia ha sostituito la collaborazione fra le classi alla lotta di classe, il socialpatriottismo all’internazionalismo. Al fine di adattare il partito gover-

⁶⁵ J. Dewey, *Libertà a cultura*, cit., p. 102.

nante alle necessità della reazione, la burocrazia ne ha «rinnovato» il personale con lo sterminio dei rivoluzionari e il reclutamento degli arrivisti⁶⁶.

Una difesa di fatto debole che non fa i conti con la crescente identificazione di Stato e partito fin dalla guerra civile, con la crescente burocratizzazione e separazione del ceto politico bolscevico dalle masse russe.

A quanti, critici dello stalinismo, affermavano la necessità di porre al di sopra delle classi e della lotta di classe la morale, Trotsky rispondeva che era come invocare le “verità eterne” della morale, quindi rinunciare all’opera di secolarizzazione svolta dal pensiero umano, allo sforzo fatto per restituire la morale alle sue radici storiche⁶⁷.

È necessario riconoscere che la morale è un prodotto dello sviluppo sociale, ch’essa non ha niente di invariabile, che serve agli interessi della società, che tali interessi sono contraddittori e che la morale ha più di qualsiasi altra forma di ideologia un carattere classista. Certo – afferma – esistono delle regole elementari di morale elaborate dal progredire dell’intera umanità e che sono necessarie alla vita dell’intera collettività. Ma la loro efficacia è alquanto instabile e ristretta. Le norme “imperative per tutti” sono tanto meno efficaci quando la lotta di classe si fa più aspra. La guerra civile, forma culminante della lotta di classe, abolisce violentemente qualsiasi legame morale fra le classi antagoniste⁶⁸.

I mezzi – continua Trockij – vanno scelti in ragione degli obiettivi, vanno giustificati in considerazione dei fini; ma se il “mezzo non può essere giustificato che dal fine... anche il fine abbisogna di una giustificazione” e dal “punto di vista del marxismo... è giustificato se porta all’accrescimento del potere dell’uomo sulla natura e all’abolizione del potere dell’uomo sull’uomo”.

Tutto ciò che conduce “effettivamente alla liberazione degli uomini” è “lecito”, ma questo fine non può “essere raggiunto che attraverso vie rivoluzionarie”. Una regola di condotta che il marxismo deduce “dalle leggi dello sviluppo sociale, vale a dire, innanzitutto dalla lotta di classe, che è la legge delle leggi”. Pertanto “non tutti i mezzi sono leciti”, lo sono quelli che accrescono la coesione del proletariato,

⁶⁶ L. Trotsky, *La nostra morale e la loro*, in Id., *Letteratura arte libertà*, Milano, Schwarz Editore, 1958, p. 153.

⁶⁷ Cfr. *ibidem*, p. 138.

⁶⁸ Cfr. *ibidem*, p. 142.

alimentano “un odio inestinguibile verso l’oppressione,... insegnano a disprezzare la morale ufficiale e i suoi sostenitori democratici”, danno, sempre al proletariato “piena consapevolezza della sua missione storica, accrescono il suo coraggio e la sua abnegazione. Ne consegue per l’appunto che non tutti i mezzi sono consentiti”⁶⁹.

Dewey, intervenendo il 4 agosto 1938 con un articolo pubblicato sul “New International” su quanto affermato alcuni mesi prima da Trockij, si sofferma sull’ultimo paragrafo del testo del rivoluzionario sovietico, *Interdipendenza dialettica tra fine e mezzi*. Una questione posta dagli sviluppi del “marxismo in Urss”, dalla politica stalinista “difesa da molti suoi sostenitori... con l’argomentazione che le epurazioni e le accuse, anche se in gran parte false, siano necessarie a mantenere il presunto regime socialista”⁷⁰.

Se il “materialismo dialettico – Dewey riprende quanto affermato da Trockij – non conosce dualismo tra mezzi e fini” e il fine è l’abolizione del dominio dell’uomo sull’uomo, allora bisogna procedere ad un esame “di tutti i mezzi che presumibilmente portano al conseguimento del fine” senza preconcetti su quali debbano essere e ogni mezzo suggerito va “valutato e giudicato esclusivamente sulla base delle conseguenze che produrrà”⁷¹. Ma Trockij, assumendo quale unico mezzo la rivoluzione, fa cadere il “principio dell’interdipendenza tra mezzi e fini”, in quanto la scelta dei mezzi non è fatta “sulla base di un esame indipendente dei provvedimenti delle politiche rispetto alle loro effettive, oggettive conseguenze”. Al contrario, i mezzi “sono dettati da una fonte indipendente, una presunta legge della storia, che è la legge di tutte le leggi di sviluppo sociale”⁷².

La “naturale interdipendenza tra fini e mezzi non esclude automaticamente la lotta di classe come mezzo per il conseguimento del fine”, ma “esclude il metodo deduttivo come mezzo per arrivare ad esso, soprattutto quando costituisce l’*unico* mezzo”. Di conseguenza la “scelta della lotta di classe come mezzo non può essere giustificata attraverso una deduzione, ma semmai sulla base dell’interdipendenza tra

⁶⁹ *Ibidem*, p. 166.

⁷⁰ J. Dewey, *Mezzi e fini. La loro interdipendenza e il saggio di Lev Trockij “La nostra morale e la loro”*, in Id., *Scritti politici*, a cura di G. Cavallari, Roma, Donzelli, Editore, 2003, p. 95.

⁷¹ *Ibidem*, p. 97.

⁷² *Ibidem*, pp. 97-98.

mezzi e fini, attraverso un esame delle effettive conseguenze derivanti dal suo impiego”⁷³.

Per Dewey non esiste un solo mezzo per conseguire la liberazione dell’uomo, cioè la lotta di classe e non per forza deve assumere i caratteri di un processo rivoluzionario-insurrezionale come quello realizzato in Russia dai bolscevichi e richiamato da Trockij.

“Presumibilmente”, afferma in chiusura dell’articolo *Mezzi e fini. La loro interdipendenza e il saggio di Lev Trockij “La nostra morale e la loro”*, “ci sono modi diversi attraverso cui realizzare la lotta di classe”. Però, ribadisce, “come si può effettuare una scelta tra questi modi diversi se non esaminando le conseguenze in relazione all’obiettivo della liberazione del genere umano? La convinzione che una legge della storia determini il modo specifico in cui occorre realizzare la lotta di classe sembra generare una devozione mistica e fanatica verso l’uso di maniere specifiche per portare avanti la lotta di classe ad esclusione di ogni alternativa”⁷⁴.

Dewey contesta la pretesa di ricondurre gli “ideali del socialismo” e i “metodi scientifici... per raggiungerli” ad una qualche legge necessaria, che è poi la caduta in un “assolutismo” filosofico. Da questo punto di vista il “marxismo ortodosso” condivide con “la religione ortodossa” e l’“idealismo tradizionale” la convinzione che i “fini dell’uomo” siano già iscritti nell’esistente.

Se il proposito di Trockij era quello di separare la rivoluzione bolscevica, di cui fu uno dei maggiori artefici, dallo stalinismo a Dewey premeva riportare la questione del socialismo o meglio del suo liberal-socialismo nell’alveo della ricerca e della sperimentazione sociale, in un quadro democratico ma sostanzialmente non conflittuale e partecipativo. D’altronde la lotta di classe viene considerata da Dewey uno dei possibili mezzi, neanche il più auspicabile, per conseguire la liberazione dell’uomo ma non il fattore di fondo del movimento reale.

Il punto di vista sui termini del mutamento sociale, sopra brevemente esposto, il filosofo statunitense lo aveva sostanzialmente già

⁷³ *Ibidem*, p. 98. Dewey in *Libertà e cultura* afferma che un esercizio della «violenza» è accettabile quando si tratta di disarmare una minoranza che si oppone con la forza alla “sperimentazione sociale” scelta dalla maggioranza (cfr. J. Dewey, *Libertà e cultura*, cit., pp. 100-101).

⁷⁴ *Id.*, *Mezzi e fini. La loro interdipendenza e il saggio di Lev Trockij “La nostra morale e la loro”*, cit., p. 99.

espresso nel citato saggio del 1935, che era stato preceduto da conferenze e seguito da una serie di articoli su giornali e riviste.

Nel 1939 il tema di *Liberalism and Social Action* venne ripreso e rielaborato in un articolo pubblicato in “The New York Times Magazine”.

Dewey aveva abbandonato il progetto di dare vita ad una nuova formazione politica ma non per questo rinunciava alla ricerca di una nuova politica.

Il liberalismo – scrive –, almeno negli Stati Uniti, è stato “ampiamente identificato con l’idea dell’impegno delle istituzioni governative per rimediare ai mali di cui soffrivano le classi meno fortunate”, ma non ha “mai tentato di sovvertire le condizioni di vita della gran parte degli esseri umani”⁷⁵.

Oggi, nel momento in cui la concentrazione finanziaria e industriale ha raggiunto un punto tale che “l’intero mondo economico è intrecciato con l’interesse pubblico”, il “liberalismo deve diventare radicale”, deve utilizzare il potere pubblico per cambiare il sistema, fornendo quelle garanzie sociali e quelle libertà necessarie allo sviluppo degli individui, all’esercizio del “controllo sociale”.

Un obiettivo che per essere conseguito richiede la piena consapevolezza dei grandi ostacoli e delle enormi resistenze, nonché una pratica politica fondata “sulla convinzione che la libertà sia il mezzo e il fine”, su una democrazia partecipativa che consenta una reale valutazione della corrispondenza tra mezzi e fini.

4. *Socialismo e democrazia: un mezzo un fine*

Quindi è indispensabile una valutazione collettiva delle proposte e degli atti politici che non può prescindere da una diffusa “associazione e vasta comunicazione delle idee”. La democrazia politica, il suffragio universale non è sufficiente, anche perché non può garantire che i rappresentanti eletti e i governanti siano capaci di interpretare, perseguire e realizzare le esigenze e gli interessi pubblici, anche in ragione della complessità con cui è necessario misurarsi.

Gli “individui del nostro tempo – scrive Dewey in *Libertà e cultura* – si trovano attanagliati da forze immense, la cui azione e le cui conseguenze non sono in grado di influenzare. La situazione esige che si

⁷⁵ Id., *Il futuro del liberalismo, ovvero cambiare in modo democratico*, in Id., *Scritti politici*, cit., pp. 104-105.

prenda nella massima considerazione la necessità di associazioni... la cui azione reciproca possa bilanciare, se non controllare, la temuta impersonalità delle forze attualmente montanti”.

Ed è così che il conflitto sociale rientra impietosamente attraverso le stesse argomentazioni di Dewey. D'altronde le “forze economiche – continua poco dopo – hanno straordinariamente allargato il campo delle attività associate. Ma esso si è allargato a spese della intimità e dell'immediatezza, degli interessi e delle attività della comunità”.

Ciò rende possibile – continua nella stessa pagina – “al demagogo... creare un senso fittizio di unione diretta e solidarietà comune, anche soltanto suscitando i sentimenti dell'intolleranza e dell'odio comune”⁷⁶.

Per far fronte a tali pericoli per Dewey si pone la questione della ripolitizzazione dei cittadini, per metterli in condizioni di esercitare davvero la loro sovranità. Un'utile sollecitazione per il nostro presente⁷⁷.

Perché il pubblico – secondo Dewey – si rivitalizzi occorre ripartire dalle comunità locali, che costituiscono la spina dorsale, sebbene mai interamente realizzata, della tradizione democratica degli Stati Uniti⁷⁸.

“Data la vasta estensione del campo di associazione, creato dall'eliminazione delle distanze e dall'allungamento degli spazi di tempo, è evidente che gli strumenti sociali, politici e non politici non possono essere confinati in limitate località. Ma il problema di un armonico accordo fra estese attività che precludono contatti diretti e attività intensive di rapporti di comunità è urgente per la democrazia”. Ciò richiede lo “sviluppo di organi locali di comunicazione e di cooperazione, atti a creare legami stabili di fedeltà per combattere contro le forze centrifughe della cultura presente e nello stesso tempo a rispondere elasticamente alle esigenze di un più ampio pubblico sconosciuto e indefinito”⁷⁹.

⁷⁶ J. Dewey, *Libertà e cultura*, cit., p. 184.

⁷⁷ Cfr. M. Alcaro, *Dewey e la democrazia (1888-1927)*, in M. Alcaro, R. Bufalo (a cura di), *John Dewey*, Catanzaro, Abramo editore, 1996, p. 114.

⁷⁸ M. Alcaro, *John Dewey. Scienza prassi democrazia*, cit., p. 125. “Il regime democratico americano – scrive Dewey in *Comunità e potere* – si è sviluppato attraverso una genuina vita di comunità, da aggruppamenti di piccoli centri di importanza locale dove l'attività economica era prevalentemente agricola e dove la produzione più era che altro artigianale. Esso poi prese forma quando le abitudini politiche e gli istituti giuridici inglesi hanno cominciato a funzionare nelle condizioni di una società di pionieri” (J. Dewey, *Comunità e potere*, Firenze, La Nuova Italia, 1971, p. 87).

⁷⁹ Id., *Libertà e cultura*, cit., p. 185.

Per Dewey non solo è necessario recuperare lo spirito delle comunità locali, bisogna, inoltre, fondare la “grande comunità”⁸⁰, concetto con cui indica la ricostruzione di un tessuto democratico, grazie al quale realizzare un nuovo modo di pensare, una nuova cultura, una nuova scala di valori sociali, politici e culturali. Necessaria per far fronte proprio all’evento del ’29, la cui origine per Dewey è da imputare al contrasto tra i caratteri prevalentemente associativi e collettivi della grande industria e i principi che la dirigono, “inflexibilmente particolaristici”.

Gli Stati Uniti muovono verso “un assetto di predominanti forme associate”⁸¹, è in corso un movimento economico che tende alla formazione in tutti gli ambiti produttivi di grandi complessi industriali, ma in tali meccanismi associativi si nasconde un “individualismo economico” che “distrugge l’individualità”.

“La nostra cultura – scrive Dewey in *Individualismo vecchio e nuovo* – nei suoi aspetti materiali... è vicino ad un tipo di civiltà di forme collettive e associate. Negli aspetti morali, insieme con la nostra ideologia, essa è invece, ancora satura di un’idealità individualistica e di valori individualistici derivanti dall’età anteriore a quella della scienza e della tecnica”⁸². La cultura prevalente è ancora ferma ad un tempo in cui non si prevedeva che lo “sviluppo della tecnica meccanica avrebbe offerto la base materiale” per innalzare il tenore di vita e per conseguire “una maggiore disponibilità di tempo libero per tutti”⁸³.

Il “vecchio individualismo si è ridotto ora ad una commisurazione pecuniaria”, subordina “l’unica individualità creativa – quella del pensiero – al mantenimento di un ordine sociale che dà ai pochi la possibilità di fare i furbi nel maneggio di faccende di denaro”⁸⁴.

Con il venir meno del vecchio individualismo si pone il problema di “rifare la società perché si sviluppi un nuovo tipo di individuo”⁸⁵, un “nuovo tipo di individualità” consono alla “nuova realtà”⁸⁶; conseguibile solo attraverso l’“impiego controllato di tutte le risorse della scienza e della tecnica che han ridotto in soggezione le forze fisiche

⁸⁰ *Ibidem*, p. 163.

⁸¹ J. Dewey, *Individualismo vecchio e nuovo*, cit., p. 26.

⁸² *Ibidem*, p. 59.

⁸³ *Ibidem*, p. 64.

⁸⁴ *Ibidem*, p. 73.

⁸⁵ Cfr. *ibidem*, pp. 64-65.

⁸⁶ *Ibidem*, p. 80.

della natura”⁸⁷. Un controllo che deve acquisire un carattere sociale in relazione alle conseguenze, ai fini e ai valori.

È da questo punto di vista che Dewey si sente impegnato nella “ricerca di una qualche specie di socialismo”, di “uno sviluppo pianificato e ordinato ai fini sociali”, “nell’interesse della società”. Un “socialismo – dichiara – di pubblico interesse”⁸⁸, “uno sviluppo pianificato e ordinato” da Stato e produttori (imprenditori e lavoratori), realizzato grazie ad una democrazia industriale⁸⁹.

Se all’industrialismo è necessario strappare una nuova civiltà, “una cultura per tutti”, anche l’industria deve diventare “una forza educativa e culturale di prim’ordine per coloro che siano in essa impegnati”⁹⁰. Ciò può realizzarsi nella misura in cui i lavoratori prendono parte alla gestione dell’impresa⁹¹, senza escludere la sperimentazione di “un sistema di intervento cooperativo nella industria”, da cui potrebbe scaturire la liberazione “di tutto ciò che è distintivo e potenzialmente creativo negli individui, e questi, in tal modo liberati, saranno i continui creatori di una società sempre nuova”⁹².

Un tale proposito richiede che il metodo scientifico acquisisca centralità anche nella conduzione politica.

Si può pensare – afferma Dewey in *Comunità e potere* – che la confusione e l’apatia attualmente dominanti siano dovute al fatto che mentre la reale energia della società ora viene diretta in tutti i campi non politici da specialisti capaci di amministrare le cose, la politica, invece, si svolge per mezzo di un meccanismo di tipo affatto diverso⁹³.

Un’azione politica orientata scientificamente consente di fare le scelte appropriate ai bisogni dei più, ma è l’umanità nel suo complesso che può e deve ricorrere alla “scienza cooperativa e sperimentale”⁹⁴. Il che postula quale *condicio sine qua non* la socializzazione delle conoscenze scientifiche, l’acquisizione diffusa del metodo scientifico attraverso un apprendimento coerente con il fine.

⁸⁷ *Ibidem*, p. 75.

⁸⁸ *Ibidem*, p. 99.

⁸⁹ Cfr. *ibidem*, p. 97.

⁹⁰ *Ibidem*, p. 109.

⁹¹ Cfr. *ibidem*, p. 108.

⁹² *Ibidem*, p. 118.

⁹³ J. Dewey, *Comunità e potere*, cit., p. 97.

⁹⁴ Cfr. Id., *Liberalismo e azione sociale*, cit., pp. 94-95.

5. *Le difficoltà di una opzione socialista democratica*

In sintesi la democrazia si realizza in virtù della socializzazione della scienza, della tecnica e della cultura, quindi attraverso l'esercizio di un controllo collettivo sull'economia.

Da questo punto di vista, ricorda Westbrook, Dewey nella seconda metà degli anni quaranta asserì che poteva essere annoverato fra i pensatori socialisti democratici ma a condizione che il termine democratico venisse usato non solo relativamente ai metodi ma quale fine della stessa socializzazione dei mezzi di produzione⁹⁵.

In proposito il suo pensiero è stato considerato “particolarmente tormentato e un po' ondivago”. Da una parte egli ritiene indispensabile, per realizzare una democrazia partecipativa, la socializzazione di tutte le istituzioni sociali ed economiche, dall'altra intravede il rischio che una qualche forma di economia pianificata o di stato socialista finisca per negare la libera espressione dell'individuo⁹⁶.

In *Libertà e cultura* Dewey aveva espresso dubbi sull'efficacia, ai fini dello sviluppo della democrazia partecipativa, di una regolamentazione dell'economia affidata dal governo a funzionari del governo.

Le esperienze pratiche e le teorie non hanno finora dimostrato che “il socialismo di stato sia essenzialmente diverso dal capitalismo di stato”, che “funzionari forniti di potere politico” non ne possano usufruire “in modo arbitrario”⁹⁷.

Dubbi legittimi: nella Russia di Stalin la burocrazia amministrativa, quella dell'industria “statizzata” e del partito, si erano fuse in un unico apparato di Stato che aveva assorbito quel partito che, secondo Lenin, avrebbe dovuto garantire la lotta contro la burocratizzazione del potere pubblico⁹⁸.

Ancora nella seconda metà degli anni quaranta Dewey dichiarava che il socialismo non aveva finora mostrato come l'industria e la finanza potessero essere finalizzate all'interesse del maggior numero possibile di cittadini, anziché a quello di una classe sociale. Ma non escludeva che il problema della “socializzazione dell'industria” potesse essere “risolto democraticamente”, così come non credeva che alla socializzazione sarebbe seguita necessariamente “irreggimenta-

⁹⁵ R. B. Westbrook, *Op. cit.*, p. 518.

⁹⁶ Alcaro, *John Dewey. Scienza prassi democrazia*, cit., p. 169

⁹⁷ J. Dewey, *Cultura e libertà*, cit., pp. 81-82.

⁹⁸ Cfr. A. Peregalli, R. Tacchinardi, *Op. cit.*, p. 30.

zione” della società e dell’economia “predetta dai sostenitori dell’individualismo del *laissez faire*”.

Le poche “esperienze utili relativamente ai rapporti dei fattori economici, come ora agiscono, con i fini e i metodi democratici”⁹⁹ richiedono una riflessione più ampia che abbracci la scienza, la cultura e il senso comune. È necessario lo studio del tipo di regolamentazione dell’economia rispondente ai livelli raggiunti di cooperazione sociale e produttiva. Per Dewey è una questione comune ai gruppi sociali e alle fazioni politiche, i cui interessi, afferma il filosofo statunitense, coerentemente con il suo rifiuto della lotta di classe, “possono essere armonizzati in una soluzione permanente” se viene abbandonato il conflitto fondato sulla convinzione del “possesso della verità” e sulla “rivalità dei partiti” che è “fonte di divisione e confusione”.

Su questa base sociale e politica ricomposta e pacificata è possibile un “esame scientifico delle condizioni” utili a “decidere la politica da seguire” nell’interesse comune¹⁰⁰.

In questo modo Dewey espelle il conflitto di classe dalla sua ipotesi socialista e democratica rendendola di fatto priva di ogni fondamento storico, riducendo il tutto ad un appassionato “appello alla ragione”.

D’altra parte la particolare enfasi posta sullo sviluppo tecnico-scientifico evidenzia come a Dewey sfugga il movimento di sussunzione della scienza e della tecnologia alla valorizzazione del capitale. Insomma la scienza e sì intelligenza sociale, concentrazione di un vasto sistema di cooperazione sociale, ma sottoposta ai bisogni di riproduzione dei vigenti rapporti sociali e di produzione. Il che richiede ai fini di una riappropriazione sociale non solo un’istruzione tecnico-scientifica e storica ma anche una diversa organizzazione del lavoro, una rotazione dei compiti e delle funzioni, nonché la conversione delle economie di lavoro in tempo per il libero sviluppo culturale e sociale dell’individuo. Sono le leve necessarie per una effettiva partecipazione ai processi decisionali in ambito politico ed economico, nella piena consapevolezza della permanenza dell’antagonismo sociale, da mantenere nel quadro di un sistema democratico.

⁹⁹ J. Dewey, *Cultura e libertà*, cit., pp.82.

¹⁰⁰ Cfr. *ibidem*, pp. 83-84.

Riferimenti bibliografici

Opere di Dewey

- *La filosofia tedesca: i due mondi*, (1915) in Id., *Scritti politici*, a cura di G. Cavallari, Roma, Donzelli Editore, 2003, p. 24
- *Liberalismo e azione sociale*, Firenze, La Nuova Italia Editrice, 1948
- *Libertà e cultura*, Firenze, La Nuova Italia Editrice, 1953
- *L'educazione di oggi*, Firenze, La Nuova Italia Editrice, 1950
- *Natura e condotta dell'uomo*, Firenze, La Nuova Italia, 1958
- *Comunità e potere*, Firenze, La Nuova Italia, 1971
- *Individualismo vecchio e nuovo*, Firenze, La Nuova Italia, 1948
- , *Impressions of Soviet Russia and the Revolutionary World, Mexico, China, Turkey*, New York, New Republic Inc., 1929
- *La frontiera educativa*, tr. it., Firenze, La Nuova Italia, 1981
- *Why I am not a Communist*, in "Modern Monthly", VIII, April 1934

Saggi su Dewey

- Alcaro M., Bufalo R. (a cura di), *John Dewey*, Catanzaro, Abramo editore, 1996
- Alcaro M., *John Dewey. Scienza prassi democrazia*, Roma-Bari, Laterza, 1999
- Bellatalla L., *Introduzione a John Dewey, La frontiera educativa*, Firenze, La Nuova Italia, 1981
- Id., (a cura di), *Il mio Dewey. Riflessioni sull'eredità deweyana*, Roma, Anicia, 2017
- Id., *John Dewey e la cultura italiana del Novecento*, Pisa, ETS, 1999
- Id., *John Dewey: impressioni di un viaggio dalla Russia sovietica*, in "Spes", X, 10, pp. 49-66
- Id., *Note in margine a Democracy and Education, un'opera 'inattuale'*, in M. Fiorucci, G. Lopez (a cura di), *John Dewey e la pedagogia democratica del '900*, Roma, RomaTrE-Press, 2017.
- Borghesi L., *John Dewey e il pensiero pedagogico contemporaneo negli Stati Uniti*, Firenze, La Nuova Italia Editrice, 1951
- Mastroianni G., *Dewey e Bellamy*, in P. Colonnello, G. Spadafora (a cura di), *Croce e Dewey cinquanta anni dopo*, Napoli, Bibliopolis, 2002
- Spadafora G. (a cura di), *John Dewey. Una nuova democrazia per il XXI secolo*, Roma, Anicia, 2003
- Szpunar G., *Dewey e la Russia sovietica: prospettive educative per una società democratica*, Roma, Homolegens, 2009
- Visalberghi A., *John Dewey*, Firenze, La Nuova Italia, 1951
- Westbrook R. B., *John Dewey e la democrazia americana*, a cura di T. Pezzano, Armando Editore, 2011

Saggi su politica, educazione e marxismo

- Baldacci M., *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci*, Roma, Carocci, 2017
- Id., *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano, FrancoAngeli, 2019

- Labriola A., *Saggi sul materialismo storico*, a cura di V. Gerratana e A. Guerra, Roma, Editori Riuniti, 1964
- Manacorda M. A., *Il marxismo e l'educazione*, vol. II, Roma, Armando, 1966
- Marx K., *Il capitale*, Libro primo, Roma, Editori Riuniti, 1974
- Id., *Lineamenti fondamentali di economia politica*, vol. I, a cura di G. Backhaus, Torino, Einaudi, 1975
- Mastroianni G., *Antonio Labriola e la filosofia in Italia*, Urbino, Argalia, 1975
- Orsomarso V., *Da Labriola a Gramsci. Educazione e politica nel marxismo italiano*, Roma, Edizioni Nuova Cultura, 2015
- Id., *Marx e Gramsci. La formazione dell'individuo sociale*, Viterbo, Edizioni sette città, 2018
- Peregalli A., Tacchinardi R., *L'Urss e la teoria del capitalismo di Stato. Un dibattito dimenticato e rimosso 1932-1955*, Milano, Pantarei, 2011
- Siciliani de Cumis N., *I bambini di Makarenko*, Pisa, Edizioni ETS, 2002
- Trotsky L., *Letteratura arte libertà*, Milano, Schwarz Editore, 1958
- Volpicelli L., *Storia della scuola sovietica*, Brescia, La Scuola, 1950

Formare gli insegnanti ad una prospettiva inclusiva Il progetto europeo RISE per l'integrazione scolastica degli alunni rom e sinti

Ivana Bolognesi

L'articolo presenta i primi esiti di una ricerca-azione realizzata con il progetto europeo RISE (Rom Inclusive School Experiences) che ha avuto lo scopo di realizzare processi di inclusione in alcune scuole italiane, frequentate da alunni rom e sinti. Il saggio presenta il disegno della ricerca e descrive, in particolare, la parte relativa alla formazione degli insegnanti. Dall'analisi dei dati emergono dei cambiamenti migliorativi nell'atteggiamento dei docenti verso l'utilizzo delle didattiche attive e all'adozione di una postura riflessiva, considerati aspetti determinanti per la realizzazione dei processi inclusivi.

The article introduces the first results of an action-research carried out with the European project RISE (Roma Inclusive School Experiences) which aimed to realize inclusion processes in some Italian schools, attended by Roma and Sinti pupils. The paper explains the design of the research and describes, in particular, the part related to teacher training. From the analysis of the data emerges improved changes in the attitude of teachers towards the use of active teaching and the adoption of a reflective posture, considered determinant aspects for the realization of inclusive processes.

Parole chiave: alunni rom e sinti, ricerca azione, formazione insegnanti, inclusione, competenze interculturali

Keywords: Roma and Sinti students, action research, teacher training, inclusion, reflective competences

1. Gli scopi del Progetto europeo RISE (Rom Inclusive School Experiences)

Il progetto RISE (Roma Inclusive School Experiences)¹ si inserisce all'interno del programma europeo "Rights, Equality and Citizenship" (REC) che sostiene interventi di tipo educativo e sociale indirizzati alla realizzazione di pratiche e modelli per l'inclusione delle minoranze e per il superamento della disuguaglianza sociale.

¹ Il progetto RISE si è svolto da gennaio 2018 a marzo 2020; può essere visionato sul sito: <https://www.projectrise.eu/it>.

All'interno di questo programma quadro è data un'attenzione privilegiata alle minoranze Rom in risposta all'attuazione di politiche europee² volte a migliorarne le condizioni di vita, promuoverne i diritti e contrastare le discriminazioni e l'antiziganismo³. In particolare il progetto RISE ha affrontato alcune criticità che caratterizzano la scolarizzazione dei minori rom e sinti ed ha come scopo generale la realizzazione di processi di integrazione scolastica di questi alunni residenti in Italia, Portogallo e Slovenia⁴.

Il saggio si focalizza sulla parte del progetto svolto in Italia nelle città di Bari e Bologna ed è articolato secondo la seguente struttura: breve descrizione dello stato dell'arte e delle ricerche svolte in Italia rispetto alla scolarizzazione dei minori rom e sinti; descrizione del progetto di ricerca e della sua realizzazione; analisi e interpretazione dei primi esiti della ricerca che riguardano l'ambito della formazione degli insegnanti in prospettiva inclusiva.

2. *Le comunità Rom e Sinti in Italia: studi e ricerche in ambito scolastico*

Gli studi e le ricerche sottolineano quanto la scarsa riuscita scolastica degli alunni rom e sinti sia da collegare alle svariate forme di discriminazione e di esclusione vissute dalle comunità rom⁵. Quindi ciò

² Tra le diverse risoluzioni promulgate dall'Europa, citiamo la "Risoluzione su una strategia europea per i Rom" del 31 gennaio 2008, in cui si fa espressamente riferimento al *Porrajoms*, che in lingua *romanes* significa "divoramento", e sta ad indicare la persecuzione e lo sterminio del popolo Rom nei campi di concentramento, ad opera del nazismo e del fascismo. Cfr. L. Bravi, *Altre tracce sul sentiero di Auschwitz*, Roma, Cisu, 2002; L. Bravi, *Rom e non-zingari. Vicende storiche e pratiche rieducative durante il regime fascista*, Roma, Cisu, 2007.

³ L'antiziganismo si riferisce a "tutte le forme di comportamento contro gli zingari realizzate generalmente in Europa... La categoria di antiziganismo è una categoria politetica, ossia una categoria che non ha tratti sufficienti e necessari che la definiscono, ma è costituita da un insieme di anelli concettuali che si sovrappongono gli uni sugli altri in modo da formare una sorta di catena concettuale. L'antiziganismo, con tutti i suoi antiziganismi locali, ha giusto la struttura di un'aria di famiglia, una caratteristica che condivide con gli altri razzismi" (L. Piasere, *L'Antiziganismo*, Macerata, Quolibet, p. 16).

⁴ Le istituzioni coinvolte sono: Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna, Università di Minho, Braga (Portogallo), Centro Novo mesto (Slovenia), Istituto degli Innocenti di Firenze. Il progetto europeo è coordinato da Mariateresa Tagliaventi dell'Università di Bologna.

⁵ Le comunità rom e sinte, pur essendo presenti in Italia dal XV secolo, non sono ancora oggi riconosciute come le altre minoranze presenti sul territorio nazionale. La

significa addentrarsi nei rapporti passati e attuali con il gruppo maggioritario che hanno inciso, in diverso modo, sulla frequenza scolastica dei minori⁶. È solo a partire dagli anni Sessanta che i bambini rom cominciarono a frequentare la scuola a seguito dell'istituzione di classi separate, denominate *Lacio Drom* (che significa “Buon viaggio” in lingua *romanes*⁷), che furono abolite negli anni Ottanta a favore di un loro inserimento nelle classi comuni⁸.

La ricerca storica di Luca Bravi⁹ ha rilevato non solo gli scarsi risultati scolastici ottenuti dai bambini che frequentarono le classi *Lacio Drom*, ma anche le mancanze della legislazione scolastica di quel periodo che, se da un lato cercò di eliminare la segregazione scolare, dall'altro purtroppo non costruì una proposta organica e continuativa di formazione del personale docente. Tale mancanza ha contribuito a sua volta, e contribuisce ancora oggi, a rendere inefficaci i progetti rivolti a questa minoranza che esprimono più finalità di assimilazione, anziché di valorizzazione di capacità e specificità appartenenti a questi alunni.

legge n. 482 del 1999 annovera invece le seguenti le minoranze: albanese, catalana, germanica, greca, slovena, croata, francese, franco-provenzale, friulana, ladina, occitana e sarda. Il Consiglio di Europa stima che i rom e sinti, italiani e immigrati, presenti in Italia siano circa 140.000 pari a una percentuale dello 0,2%, una delle più basse in Europa. Tra questi le persone che vivono in aree sosta sono circa 25.000 di cui il 60%, pari a circa 15.000 individui, abita in 127 insediamenti attrezzati di servizi igienici ed elettrici che sono collocati in 74 comuni italiani; la restante popolazione, tra gli 8.600 e le 10.600 individui, vive in insediamenti non attrezzati che, a seguito degli sgomberi, diventano micro-aree abitate da 2-3 famiglie. Cfr. *Comunità rom negli insediamenti formali e informali in Italia*, Rapporto 2018, Associazione 21 luglio.

⁶ L. Bravi, *Rom e sinti in Italia. Permanenze e migrazioni*, in P. Corti, M. Sanfilippo (a cura di), *Migrazioni. Storia d'Italia. Annali: 24*, Torino, Einaudi, 2009, pp. 183-197.

⁷ Sugli studi della lingua romani indichiamo tra gli altri: G. Soravia, *Rom e Sintì in Italia. Breve storia della lingua e delle tradizioni*, Pisa, Pacini editore, 2009.

⁸ Non stupisce, quindi, che ancora oggi la presenza degli alunni rom e sinti nelle scuole sia caratterizzata da numerose fragilità, dovute spesso ad una scarsa frequenza scolastica che diminuisce in modo considerevole con l'aumentare dei gradi scolastici. Non esistono più stime ufficiali sulla presenza degli alunni rom e sinti nella scuola. Gli ultimi dati presentati dal Miur sono quelli relativi al 2012/13 che riportano un totale di 11.481 alunni che hanno espresso la loro appartenenza rom o sinti, tra questi: 1.906 sono alla scuola dell'infanzia, 6.253 alla scuola primaria, 3.215 alla scuola secondaria di primo grado e solo 107 in quella di secondo grado.

⁹ L. Bravi, *Tra inclusione ed esclusione. Una storia sociale dell'educazione dei sinti e dei rom in Italia*, Milano, Unicopli, 2004.

In Italia sono stati svolti diversi studi etnografici che hanno cercato di descrivere la situazione degli alunni rom in alcuni contesti scolastici. I primi tra questi sono stati svolti oltre che da Leonardo Piasere¹⁰ anche da Ana Maria Gomes¹¹, che ha effettuato un'interessante osservazione partecipante sia all'interno dell'ambiente scolastico, frequentato da un gruppo di bambini sinti di Bologna, sia in quello delle loro famiglie rilevando significative discontinuità tra i due ambienti. Nella ricerca è inoltre evidenziato quanto l'*agency* dei bambini e delle loro famiglie abbia permesso loro di attribuire un significato proprio all'esperienza della scolarizzazione.

Uno studio successivo, svolto dall'antropologa Stefania Pontrandolfo¹² agli inizi degli anni Duemila, ha preso in esame un caso particolare di integrazione che ha riguardato la comunità dei rom di Melfi in Basilicata. La ricerca, in parte etnografica e in parte storica, ha evidenziato come nelle scuole di questa città non siano presenti progetti "speciali" per gli alunni rom e non ci siano insegnanti specializzati per questo gruppo. Gli alunni rom in questa realtà sembrano scomparire proprio perché non si avverte la loro diversità neanche nel contesto sociale, per cui se da una parte ciò ha contribuito ad un loro successo sociale e scolastico, dall'altra ha in realtà condotto ad una loro completa assimilazione e ad una perdita di ciò che costituisce la loro origine culturale.

È dello stesso periodo lo studio etnografico svolto dall'antropologa Carlotta Saletti Salza attuato in una scuola di Torino frequentata da bambini *xoraxané romà*¹³. In questa indagine è posta l'attenzione sul processo di costruzione della rappresentazione dell'alunno nomade da parte degli insegnanti e da una certa cultura della scuola, che di fatto disconosce l'alunno rom e le sue acquisizioni culturali apprese all'in-

¹⁰ L. Piasere, *Rom, sinti e camminanti nelle scuole italiane: risultati di un progetto di ricerca etnografica dell'educazione*, in F. Gobbo (a cura di), *Processi educativi nelle società multiculturali*, Roma Cisu, 2007.

¹¹ A. M. Gomes, *Vegna che ta fago scriver*, Roma, Cisu, 1998.

¹² L. Piasere, *Rom, sinti e camminanti nelle scuole italiane: risultati di un progetto di ricerca di etnografia dell'educazione*, in F. Gobbo (a cura di), *Processi educativi nelle società multiculturali*, Roma, Cisu, 2007; S. Pontrandolfo, *Un secolo di scuola. I rom a Melfi*, Roma, Cisu, 2003. La ricerca di Stefania Pontrandolfo è stata condotta nell'ambito del progetto europeo "The education of Gypsy childhood in Europe" coordinata, in Italia, da Leonardo Piasere.

¹³ I *xoraxané romà* sono un gruppo rom sloveno di religione musulmana che ha iniziato la sua immigrazione verso l'Italia a partire dagli anni '60, che si è intensificata in seguito al conflitto avvenuto negli anni Novanta nella ex-Jugoslavia.

terno della famiglia e nel campo sosta. Secondo l'autrice è proprio da questo mancato riconoscimento che dipende la scarsa frequenza degli alunni rom e il conseguente insuccesso scolastico¹⁴.

Anche la ricerca etnografica di Giorgia Peano¹⁵ si focalizza sui diversi aspetti di criticità, ma anche punti di forza, che mostrano un gruppo di bambini rom immigrati frequentanti una scuola di Torino. La ricercatrice evidenzia come siano presenti, tra questi alunni, forme di aiuto e di sostegno reciproco che permettono loro di affrontare il confronto con la cultura della scuola e con le sue regole.

Sono presenti anche progetti di ricerca europei che si sono occupati della formazione degli insegnanti e tra questi citiamo "Inset-Rom", coordinato da Francesca Gobbo, che a partire da un'indagine conoscitiva su un gruppo di insegnanti della città di Torino e di Firenze, ha promosso un percorso di formazione ai docenti sulla storia delle comunità rom e l'organizzazione di percorsi didattici rivolti alla creazione di conoscenza e dialogo tra le famiglie rom e non rom¹⁶.

In sintesi tutte queste ricerche intendono descrivere quanto sia difficile per gli alunni rom procedere nella formazione di base e in quella superiore, compresa quella universitaria, ponendo l'attenzione sulla discontinuità culturale che si presenta ai bambini/alunni nel passaggio tra il contesto familiare e quello scolastico: in questo passaggio molte loro competenze vengono annullate o scarsamente riconosciute sia nell'uno che nell'altro contesto.

3. Metodologia e campione del progetto: dalla ricerca-azione all'organizzazione del percorso

In linea con la prospettiva dell'antropologia dell'educazione che considera la scuola anche un "ambiente culturale" ed interpreta l'esperienza e la riuscita scolastica come frutto della relazione tra maggioranza e minoranze, il progetto RISE si è proposto di agire nel contesto scolastico piuttosto che all'interno delle comunità rom¹⁷. L'oggetto della ricerca è stato definito a partire dalle linee generali del

¹⁴ C. Saletti Salza, *Alunni rom e sinti, soggetti di un percorso "speciale" differenziante*, in G. Gobbo (a cura di), *L'educazione al tempo dell'interculturalità*, Roma, Carocci, 2008.

¹⁵ G. Peano, *Bambini rom, alunni rom*, Roma, Cisu, 2013.

¹⁶ F. Gobbo, *INSETrom. Un progetto europeo per la formazione delle insegnanti*, in "Educazione interculturale", 3, 2009, pp. 347-358.

¹⁷ F. Gobbo, A.M. Gomes, *Etnografia nei contesti educativi*, Roma, Cisu, 2003.

progetto europeo REC ed ha pertanto riguardato il tema dell'inclusione a scuola degli alunni rom e sinti, appartenenti appunto ad una minoranza fortemente discriminata come evidenziato da diversi studi e ricerche.

Nel gruppo di ricerca si è cercato, innanzitutto, di giungere alla definizione di un concetto condiviso di inclusione in modo che questo potesse fornire un orientamento alle scelte progettuali e metodologiche del progetto: “Includere significa mettere al centro le condizioni in cui si trovano gli individui e contemporaneamente si riferisce alla necessità di diminuire le diseguaglianze ... fornendo a tutti una prospettiva esistenziale in cui i processi di *empowerment* siano centrali”¹⁸.

Questa idea di inclusione ha permesso di identificare pratiche e attività strutturate che potessero rendere il contesto scolastico (costituito da spazi, persone, relazioni, regole e valori) accogliente e valorizzante per coloro che lo abitano quotidianamente (insegnanti, alunni e genitori) e in grado di far accedere tutti alle opportunità formative in esso presenti.

A partire da questo concetto sono state formulate le domande di ricerca che hanno guidato le scelte metodologiche ed organizzative di tutto il progetto; queste sono state: le didattiche attive possono creare processi inclusivi all'interno del gruppo classe? E una formazione sulle didattiche attive e sulla pratica riflessiva produce nell'insegnante maggiori competenze nella costruzione di processi inclusivi?

La metodologia adottata nell'intero percorso è stata quella della *ricerca-azione* che è un modello di ricerca empirica teso a risolvere i problemi della pratica educativa, così come essi si presentano all'interno dei contesti scolastici, ed ha come principale caratteristica fondare la propria azione sulla collaborazione tra insegnanti e ricercatori che operano insieme per modificare situazioni ritenute dagli stessi insegnanti difficili e/o complesse¹⁹. “Si tratta di un dispositivo flessibile, che assume un'idea di scuola come laboratorio in cui individuare dubbi e problemi da sottoporre a indagine sistematica e a cui tornare per la verifica dell'efficacia delle azioni introdotte per migliorare la qualità delle pratiche agite. L'insegnante è, in questo senso, attore direttamente coinvolto nell'indagine e interlocutore critico delle pratiche.

¹⁸ M. Corsi, S. Ulivieri, *La pedagogia del well-being*, in “Pedagogia oggi”, 1, 2013.

¹⁹ C. Trombetta, L. Rosiello, *La ricerca azione. Il modello di Kurt Lewin e le sue applicazioni*, Trento, Erickson, 2000.

Non è esterno, né osservatore passivo, ma protagonista del processo di analisi critica dell'agire in situazione. In questo senso si tratta di un modello che risponde ai presupposti sulla formazione degli insegnanti sopra citati proprio alla luce di alcune caratteristiche che lo distinguono da altri modelli di ricerca empirici (ricerca sperimentale, ricerca clinica, ecc.)²⁰.

Potremmo anche precisare che non si è trattato solo di ricerca-azione, ma anche di *ricerca-formazione* proprio perché una parte di questa è stata rivolta allo sviluppo di alcune competenze nell'insegnante necessarie, a nostro avviso, per la costruzione di processi inclusivi nel contesto scolastico. Quindi la *ricerca-formazione* oltre ad essere una ricerca empirica, che si avvale di metodologie di ricerca differenziate, si propone “di promuovere la professionalità degli insegnanti (e degli operatori educativi all'interno delle istituzioni scolastiche e dei servizi per l'infanzia) attraverso la costruzione di percorsi di ricerca, in un quadro di collaborazione inter-istituzionale”²¹.

Data la numerosità del personale docente coinvolto e la dislocazione del progetto in due città non è stato possibile formare un unico gruppo di ricerca e perciò sono stati costituiti diversi sottogruppi che mantenevano tra di loro strette connessioni sul piano della riflessione rispetto ai dati raccolti e alle scelte operative attuate nei diversi contesti scolastici. Nella figura 1 è esemplificato l'organigramma dei gruppi di ricerca.

Il gruppo di ricerca universitario è stato costituito dalle ricercatrici e dai collaboratori afferenti al Dipartimento, mentre i gruppi di ricerca con le scuole sono stati formati dagli insegnanti e dai componenti del gruppo di ricerca universitario²².

²⁰ C. Bove, *Pensare con metodo e logica dell'indagine: la ricerca-azione per la formazione e l'azione nella scuola multiculturale*, in “Educazione interculturale”, 1, 2019, p. 65.

²¹ I. Vannini, *Introduzione. Fare ricerca educativa per promuovere la professionalità docente. Il “qui ed ora” del Centro Crespi*, in G. Asquini (a cura di), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, Milano, FrancoAngeli, 2018, p. 22.

²² Il gruppo di ricerca dell'Università è stato composto da Mariateresa Tagliaventi (coordinatrice del progetto), Giovanna Guerzoni, Ivana Bolognesi, Lisa Cerantola, Francesco Fiore e Luca Ferrari. I gruppi di ricerca-scuole sono stati così costituiti: gruppo A di Bologna da ricercatrici (M. Tagliaventi, G. Guerzoni, I. Bolognesi e L. Cerantola) e dalle insegnanti di due scuole di Bologna; il gruppo B di Bologna da ricercatrici (I. Bolognesi, G. Guerzoni e L. Cerantola) e dalle insegnanti di altri due plessi di scuola; il gruppo C di Bari da ricercatrici (M. Tagliaventi e I. Bolognesi) e dal tutor F. Fiore e dalle insegnanti del plesso di Bari.

All'interno del gruppo di ricerca universitario è avvenuto un confronto costante e continuo su tutti gli aspetti teorici, metodologici e organizzativi della ricerca, sin dalla sua fase preliminare di scelta del campione e di definizione degli strumenti per la raccolta dei dati (descritti qui di seguito). L'interpretazione e la riflessione sui dati raccolti, unitamente al monitoraggio delle azioni intraprese nelle scuole, venivano poi riproposte come oggetto di discussione ai gruppi di ricerca con le scuole, le cui elaborazioni e successivi interrogativi erano a loro volta discussi all'interno del gruppo di ricerca-universitario per monitorare le diverse azioni intraprese grazie ad un interscambio costante come mostrato nella figura 1, al termine dell'articolo.

In particolare nei gruppi di ricerca-scuola si è cercato di attivare processi di riflessione sulle didattiche attive utilizzate in classe (laboratori e apprendimento cooperativo). Il confronto avveniva a partire da input forniti dalle ricercatrici, descritti nel paragrafo 4, unitamente alla lettura dei dati raccolti con lo strumento del test sociometrico e con l'osservazione partecipante; questo processo ha avuto lo scopo prioritario di esplicitare i significati educativi e l'utilità delle azioni intraprese per il processo di inclusione.

Tale struttura organizzativa ha reso possibile una *riflessione ricorsiva* sull'esperienza, caratterizzata dalla metodica del dubbio e della interrogazione, ritenuta dal gruppo di ricerca come un passaggio necessario per produrre cambiamenti strutturali in ottica inclusiva nelle pratiche e nel ruolo svolto da tutti gli attori coinvolti²³. In tal senso il ruolo delle ricercatrici è stato proprio quello di “far emergere i saperi taciti dei docenti, tramite l'utilizzo di strumenti di ricerca di tipo qualitativo...”²⁴.

Gli strumenti adottati per la raccolta dei dati, elencati nella tabella n. 1, sono stati molteplici e ciò ha permesso di osservare l'oggetto della ricerca (il processo inclusivo) da più prospettive e di monitorare tutte le fasi del percorso grazie all'analisi e alla condivisione dei dati²⁵.

²³ D. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, tr. it., Milano, FrancoAngeli, 2006.

²⁴ E. Nigris, *L'evoluzione della ricerca pedagogica-didattica fra teoria e pratica. Quali ruoli e quali compiti di ricercatori e insegnanti nella Ricerca-Formazione?*, in G. Asquini (a cura di), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, Milano, FrancoAngeli, 2018, p. 33.

²⁵ I riferimenti teorici e metodologici a cui fanno riferimento i diversi strumenti utilizzati sono trattati da autori di diversi ambiti disciplinari, qui facciamo riferimento, tra gli altri, al testo di D. Silverman, *Come fare ricerca qualitativa*, tr. it., Roma, Carocci, 2002.

Le interviste e i *focus*, utilizzati nella fase preliminare del progetto, sono serviti per raccogliere le rappresentazioni di insegnanti, genitori e alunni riguardo alla loro idea di inclusione.

Il questionario *Index for inclusion*, adottato all'inizio e alla fine dello svolgimento delle attività con le scuole, ha raccolto dati che hanno rilevato gli eventuali cambiamenti in ottica inclusiva avvenuti nelle classi coinvolte. Il questionario è costituito da una serie di indicatori che individuano i diversi aspetti dell'inclusione²⁶.

Il test-sociometrico, somministrato ad inizio e fine ricerca, ha avuto invece l'obiettivo di comprendere se anche le relazioni tra alunni si fossero modificate in seguito alle azioni intraprese, mentre l'osservazione partecipante ha permesso di avere uno sguardo descrittivo sulla vita quotidiana delle classi coinvolte. Nella parte conclusiva della ricerca sono stati effettuati *focus group* e questionari per conoscere in modo approfondito il punto di vista delle insegnanti sul percorso complessivo del progetto²⁷.

Il campione della ricerca è stato costituito da alunni e insegnanti delle scuole primarie e scuole secondarie di primo grado di alcuni Istituti comprensivi delle città di Bari e di Bologna. La tabella n. 2 riporta i dati del campione.

Tutte le classi coinvolte fanno parte di plessi scolastici collocati in zona periferiche di entrambe le città. A Bologna le scuole si trovano in quartieri caratterizzati da una forte multiculturalità dovuta a processi di immigrazione passati e recenti e dalla presenza di ceti sociali medio-bassi. Mentre a Bari le scuole sono situate in un quartiere in cui sono presenti fenomeni di criminalità e illegalità, e le famiglie degli alunni sono caratterizzate da povertà culturale ed economica. In entrambi i contesti il comune promuove attività culturali e servizi di vario tipo al fine di contrastare i vari processi di degrado socio-culturale.

²⁶ Il questionario, nella versione italiana, si trova in: T. Booth, M. Ainscow (a cura di), *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, tr. it., Trento, Erickson. Ogni indice del questionario è formato da domande che precisano in modo più accurato situazioni e problematiche che esemplificano i processi di inclusione. Alcune di queste riguardano le dinamiche di classe tra alunni e tra alunni e insegnanti, altre invece descrivono le capacità necessarie ad un insegnante per valorizzare le specificità di ogni alunno e per creare un clima positivo in classe.

²⁷ L'Istituto degli innocenti di Firenze è stato l'ente esterno responsabile della valutazione dell'intero progetto ed ha gestito tutti gli strumenti di valutazione nei tre paesi europei, come l'*Index for inclusion*, ed i questionari e i *focus* finali.

Ai margini di queste zone periferiche si collocano le aeree sosta in cui vivono i bambini rom e sinti e le loro famiglie, che frequentano le classi coinvolte nel progetto. In particolare le scuole bolognesi sono frequentate da bambini sinti italiani e rom immigrati, che vivono in aree sosta o in appartamenti vicini alle scuole, mentre a Bari gli alunni appartengono a un gruppo rom romeno e vivono in un campo attrezzato vicino alla scuola²⁸.

4. *Realizzazione del Progetto: le azioni della ricerca*

Il progetto si è svolto da gennaio 2018 a marzo 2020 e la ricerca ha preso avvio con un'indagine esplorativa, svolta tra maggio e luglio 2018, tesa a raccogliere il punto di vista di diversi attori (insegnanti, dirigenti, operatori sociali, alunni, genitori) riguardo alla loro idea di inclusione e a come questa si potesse percepire nelle scuole e negli ambienti di vita.²⁹

Le principali difficoltà segnalate da insegnanti e dirigenti sono riconducibili a condizioni di povertà e di disagio familiare che incidono in modo rilevante sulla frequenza e l'andamento scolastico degli alunni (italiani, rom/sinti e di origine straniera) appartenenti a queste tipologie di famiglie. Per il personale scolastico il processo inclusivo si crea quando si verifica una conoscenza reciproca tra famiglie e scuola oltre che alla presenza di relazioni costruttive tra i compagni della stessa classe.

Genitori e alunni hanno definito la loro idea di inclusione come uno “stare bene a scuola” che si realizza attraverso la presenza di una relazione di accoglienza e disponibilità da parte degli insegnanti verso gli alunni, e l'adozione di una didattica capace di coinvolgere e di appas-

²⁸ Le aree-sosta, in cui vivono gli alunni e le famiglie rom e sinti, sono dei terreni autorizzati dalle amministrazioni locali che sono attrezzati con diversi servizi (servizi igienici, energia elettrica, acqua potabile) che però risultano essere insufficienti al numero di persone in esse presenti.

²⁹ Le interviste sono state rivolte a 20 adulti (insegnanti, dirigenti e genitori) e i *focus group* hanno coinvolto 23 bambini, di cui 6 di origine rom e sinti, appartenenti ai contesti scolastici in cui si sarebbe svolto il progetto. Le interviste e i *focus group* affrontavano le seguenti aree tematiche: difficoltà e risorse presenti nel contesto scolastico; la rappresentazione del concetto di inclusione; i progetti di educazione interculturale. Questa indagine è stata svolta da Lisa Cerantola a Bologna e da Francesco Fiore a Bari. L'elaborazione dei dati raccolti sono riportati in “Rise Project-Intermedie report. A bord view of inclusion” che può essere consultato sulla piattaforma: <https://www.projectrise.eu/it>.

sionare gli studenti alla lezione e ai contenuti trasmessi. In particolare i genitori sottolineano anche l'importanza di coltivare e migliorare la comunicazione con le famiglie da parte della scuola, mentre gli alunni di avere la possibilità di conoscere meglio i professori, cosa che permetterebbe loro di poter costruire relazioni più aperte caratterizzate da una maggiore fiducia verso i docenti.

Riguardo alle famiglie rom e sinte, gli insegnanti sottolineano che c'è bisogno di curare maggiormente il passaggio dalla scuola primaria alla scuola media di primo grado, poiché la frequenza degli alunni, in questo grado scolastico, risulta essere difficile e caratterizzata da forte abbandono e le famiglie risultano essere poco coinvolte. In taluni casi si riscontrano negli alunni carenze linguistiche e tempi più lunghi di apprendimento, ma buone competenze e abilità nelle attività pratiche e fisiche.

Gli insegnanti intervistati hanno descritto di avere attivato nei confronti delle famiglie una serie di iniziative per il passaggio dalla primaria alla scuola secondaria di primo grado, come: poter visitare la scuola, conoscere gli insegnanti e la modulistica per l'iscrizione, attivare percorsi di sostegno ai compiti scolastici con educatori esterni alla scuola, creare un lavoro di rete tra tutti gli operatori (insegnanti, educatori, assistenti sociali, ecc.) che si occupano dei minori rom e sinti e delle loro famiglie. Inoltre gli istituti comprensivi, a cui gli insegnanti e dirigenti intervistati appartengono, hanno attivato piani didattici individualizzati, laboratori e progetti nell'extra-scuola (cinema, fumetto, discipline sportive) rivolti a tutti quegli alunni che necessitano di un sostegno e di un accompagnamento più mirato da parte della scuola.

A partire dall'analisi dei dati emersi da questa indagine preliminare, il gruppo di ricerca ha definito una serie di azioni, realizzate nell'anno scolastico 2018/19, che hanno coinvolto insegnanti e alunni delle scuole di Bari e di Bologna³⁰.

Tutte le scuole considerate, proprio perché caratterizzate dalla presenza di alunni rom e sinti e di origine straniera, sono risultate essere particolarmente attive nella proposta di progetti (individualizzati e di

³⁰ L'intero percorso è stato concordato, fin dalla fase preliminare, con i/le dirigenti degli istituti comprensivi coinvolti nel progetto. Ogni insegnante ha dedicato al progetto 25 ore così suddivise: 17 ore per la formazione (seminari su antiziganismo e storia dei Rom e sulla metodologia dell'apprendimento cooperativo) e 8 ore per gli incontri di ricerca con le ricercatrici.

classe) e laboratori volti all'inclusione, oltre a un lavoro di rete con gli operatori sociali presenti sul territorio, considerato necessario per poter affrontare le fragilità delle famiglie.

Sulla scia di queste iniziali considerazioni il gruppo di ricerca ha quindi intrapreso le seguenti scelte: arricchire l'esperienza laboratoriale, intesa come un percorso motivante e più vicino agli interessi degli alunni, da rivolgere in modo specifico alla scuola secondaria di primo grado, che è avvertita, da tutti gli intervistati, come il grado scolastico caratterizzato da maggiore criticità proprio per la trasmissione di contenuti disciplinari sempre più complessi e astratti e per le modalità di conduzione delle lezioni (spesso di tipo frontale). Ed è proprio per “destrutturare” questo *setting* che è stato deciso di organizzare una pluralità di laboratori, descritti di seguito, che potessero da un lato proporre alcuni linguaggi disciplinari attraverso la concretezza dell'azione e dall'altro rendere attiva la partecipazione degli alunni con una “modalità laboratoriale” che comprendesse ascolto, dialogo e azione, oltre alla possibilità di costruire “artefatti culturali” come una canzone e una storia, che diventassero un prodotto del gruppo frutto della collaborazione di tutti³¹.

Oltre alla scelta di un intervento diretto nelle scuole attraverso la proposta dei laboratori, il gruppo di ricerca ha ritenuto opportuno procedere sul versante della formazione dei docenti individuando due percorsi: il primo rivolto alla conoscenza delle comunità rom presenti in Italia e il secondo all'acquisizione di competenze riguardo alle didattiche attive, come quella dell'apprendimento cooperativo.

La conoscenza storica ed odierna di queste comunità è stata intesa come un passaggio essenziale per la realizzazione di modalità inclusive. Una prima parte è stata rivolta alla comprensione dei tanti processi storici, sociali e culturali che le persone rom e sinte hanno contribuito a costruire, e contribuiscono tutt'ora, a livello nazionale ed europeo; un particolare riferimento è stato rivolto alla conoscenza del *Porrajmos*, termine della lingua romanes che significa “divoramento”, che si riferisce alla persecuzione e allo sterminio del popolo rom e sinti durante il nazifascismo³². Una seconda parte ha approfondito il tema dell'antiziganismo e la rappresentazione dello “zingaro” nei mass media³³.

³¹ F. Frabboni, *Il laboratorio*, Roma-Bari, Laterza, 2004.

³² Questo percorso di formazione è stato svolto da Luca Bravi, Pino Petruzzelli, Stefania Pontrandolfo ed Eva Rizzin.

³³ S. Prontrandolfo, E. Rizzin, *Antiziganismo in Italia (1990-2019). La produzio-*

Il secondo percorso di formazione è stato rivolto alla conoscenza della metodologia dell'apprendimento cooperativo, definito anche come *cooperative learning*³⁴. La scelta di questa didattica attiva ha risposto a due precisi obiettivi, ritenuti decisivi dal gruppo di ricerca. Il primo obiettivo è riferito all'idea, supportata da diversi studi e ricerche³⁵, che il miglioramento nell'apprendimento degli alunni possa facilitare anche la loro inclusione sociale, oltre che implementare la loro riuscita scolastica. Il secondo obiettivo è incentrato sull'idea del valore dell'interdipendenza nel lavoro di gruppo tra pari, principio cardine dell'approccio teorico e metodologico del *cooperative learning* che sostiene, appunto, come l'interazione positiva e la collaborazione attiva tra tutti i componenti di un gruppo sia un dispositivo essenziale per lo sviluppo di importanti competenze cognitive e sociali di ogni alunno.

Questa formazione è stata proposta in forma laboratoriale, una modalità che ha permesso alle insegnanti di sperimentare direttamente le tante strategie didattiche proposte dalle formatrici, che venivano puntualmente discusse e connesse alle diverse teorie di riferimento. La discussione e riflessione in gruppo ha permesso alle insegnanti di poter riconoscere quali sono i processi cognitivi e le abilità sociali attivati da tali strategie e come poterli adattare al proprio modo di condurre la lezione in classe. Questo cambiamento introdotto nella pratica didattica è stato oggetto di riflessione all'interno del gruppo di ricerca (ricercatori e insegnanti), analizzato nel paragrafo seguente.

La parte successiva del progetto, avvenuta ad anno scolastico iniziato, è stata rivolta alla realizzazione dei laboratori con gli alunni allo scopo di far sperimentare ai ragazzi/e attività richiedenti la collaborazione, l'emersione di specifiche capacità (manuali, canore, ecc.) e l'u-

ne dell'odio verso rom e sinti nei discorsi politici e nelle rappresentazioni mediatiche dell'Italia contemporanea, Roma, Cisu, in corso di stampa; P. Petruzzelli, *Non chiamarmi zingaro. Perseguitati e diversi da sempre, a loro la parola*, Milano, Chiarelettere, 2008.

³⁴ Questo percorso di formazione è stato svolto da Stefania Lamberti e da Claudia Ciampa. Per i riferimenti all'apprendimento cooperativo citiamo: L. Lamberti, *Apprendimento cooperativo e educazione interculturale*, Trento, Erickson, 2010; Cisu, 2010; G. Pinto, *Apprendimento cooperativo. Relazioni e apprendimento in classe*, Trento, Erickson, 2017.

³⁵ M. Modesti, *I rapporti tra genitori migranti e le istituzioni scolastiche e parascolastiche*, in V. Mahera (a cura di), *Genitori migranti*, Torino, Rosenberg & Sellier, 2012, pp. 51-94; L. Tieghi, M. Ognisanti (a cura di), *Seconde generazioni e riuscita scolastica. Il progetto SeiPiù*. Milano, FrancoAngeli, 2009.

tilizzo di alcune competenze disciplinari, come: leggere e comporre un testo in rima, creare e scrivere una sceneggiatura, comporre una canzone, utilizzare le proprie abilità manuali, ecc.

I laboratori sono stati realizzati da conduttori esterni che a partire dal racconto della propria biografia professionale, diventata poi argomento di confronto con gli alunni, hanno proposto le seguenti attività: preparazione di una sfoglia per le tagliatelle/tortelli con un “esperto sfogliano”; invenzione di una canzone rap con l’aiuto di un giovane musicista; narrazione di una storia (*storytelling*) sulla valorizzazione delle differenze realizzata con alcune tecnologie digitali³⁶.

5. *Formare gli insegnanti alle pratiche inclusive: primi esiti del percorso di ricerca*

Come già esplicitato, i dati della ricerca sono ancora in corso di elaborazione e nel presente articolo sono analizzati soltanto quelli riguardanti la formazione degli insegnanti. Sono pertanto considerate le risposte dei docenti al questionario dell’*Index for inclusion* e le riflessioni raccolte in itinere nei gruppi con le insegnanti e le trascrizioni del focus group svolto al termine della ricerca³⁷.

È stato descritto come l’*Index for inclusion* intende porre attenzione alle pratiche di inclusione realizzate nei contesti educativi, grazie alle quali gli alunni possono migliorare le loro relazioni con i compagni oltre a poter accedere alle opportunità formative offerte dalla scuola. Gli indici del questionario, che rilevano i processi inclusivi, sono i seguenti: *relazione tra insegnanti; relazione con gli alunni; pratiche per l’insegnamento partecipativo; potenziamento del lavoro; soddisfazione del contesto scolastico; accoglienza a scuola*³⁸.

³⁶ Il termine *storytelling* fa riferimento all’azione narrativa, cioè all’atto di scrivere o raccontare storie. Nel nostro progetto lo *storytelling* è stato realizzato attraverso l’utilizzo di linguaggi iconico-visuali che hanno permesso agli alunni di costruire video-storie sulla valorizzazione della differenza. A Bologna i laboratori sono stati condotti da Luca Ferrari e i suoi collaboratori, e a Bari da Dario Abbrescia.

³⁷ Le discussioni e i *focus group* svolti in gruppo con gli insegnanti sono stati audio-registrati e in seguito trascritti integralmente. L’analisi delle trascrizioni è stata eseguita operando una scelta di tutti di contenuti, dubbi e domande espressi dalle insegnanti nei loro scambi comunicativi riguardo ai contenuti della formazione e alla pratica del *cooperative learning* adottata nell’insegnamento in classe. Cfr. G. Mantovani, *Analisi del discorso e contesto sociale*, Bologna, il Mulino, 2008.

³⁸ Di seguito riportiamo una breve descrizione di ogni specifico indice: *la relazione tra insegnanti* rileva la percezione nella correttezza del giudizio del docente, la

Da una prima elaborazione dei dati emerge che, in tutte le scuole, tutti gli indici mantengono un livello elevato nella prima e nella seconda rilevazione; di seguito riportiamo i dati:

Bologna. *Indice1 - Relazione tra insegnanti*: T0 84% - T1 87%; *Indice2 - Relazioni con gli studenti*: T0 81% - T1 78%; *Indice3 - Pratiche di insegnamento partecipativo*: T0 86% - 90%; *Indice4 - Potenziamento nell'impegno professionale*: T0 79% - T1 81%; *Indice5 - Miglioramento nel lavoro*: T0 80% - 81%; *Indice 6 - Accoglienza a scuola*: T0 91% - 91%.

Bari. *Indice1 - Relazione tra insegnanti*: T0 96% - T1 96%; *Indice2 - Relazioni con gli studenti*: T0 90% - T1 92%; *Indice3 - Pratiche di insegnamento partecipativo*: T0 96% - 96%; *Indice4 - Potenziamento nell'impegno professionale*: T0 89% - T1 93%; *Indice5 - Miglioramento nel lavoro*: T0 80% - 81%; T0 90% - 95%; *Indice 6 - Accoglienza a scuola*: T0 97% - 97%³⁹.

Da un'iniziale lettura si evince che tutti gli indici mantengono un livello elevato nella prima e nella seconda rilevazione (solo in un caso un indice va al di sotto dell'80%), e che la seconda è caratterizzata da un miglioramento per ogni singolo indice. Tuttavia va sottolineato che le differenze tra le due rilevazioni risultano essere basse e che, quindi, non si assiste ad un cambiamento significativo tra la prima e la seconda rilevazione.

Considerando i dati delle singole città, e quindi i gruppi di scuole, si può osservare che a Bari sono presenti alcuni indici (1, 3, 6) che

sua capacità di essere un modello positivo e di trattare ed essere trattati con rispetto; la *relazione tra gli alunni* individua la presenza dell'aiuto reciproco tra gli studenti, la creazione di relazioni emotive positive, ma anche la percezione del bullismo e della comunicazione violenta nella scuola; le *pratiche per l'insegnamento partecipativo* fanno riferimento all'uso di metodi di insegnamento collaborativo (apprendimento cooperativo, lezione partecipata, didattiche attive, ecc.); il *potenziamento del lavoro* evidenzia tutto ciò che può incoraggiare il bambino o l'insegnante a diventare responsabile, ad aumentare l'impegno nel lavoro e nella conoscenza sia degli studenti (singoli o gruppi) sia della disciplina; la *soddisfazione del contesto scolastico* rileva la percezione positiva degli insegnanti rispetto alla scuola, in relazione all'apprendimento o alla formazione; l'*accoglienza a scuola* considera la percezione di un'atmosfera accogliente e rispettosa all'interno della scuola e della classe, che può stimolare studenti e insegnanti a considerare la scuola un ambiente positivo e piacevole.

³⁹ I dati sono stati elaborati dall'Istituto degli Innocenti, ente esterno a cui è stata affidata la valutazione della ricerca. Le sigle T0 e T1 si riferiscono alla prima e alla seconda somministrazione dell'*Index*.

mantengono la stessa percentuale nella prima e nella seconda rilevazione, mentre ve ne sono altri (2, 4, 5) che mostrano un lieve aumento tra le due rilevazioni. A nostro avviso tale aumento può essere ricondotto alla formazione sulla storia delle comunità rom che ha fatto ritenere alle insegnanti di essere migliorate nelle proprie competenze professionali (indici 4, 5), e quindi di poter osservare dei cambiamenti positivi nelle relazioni con e tra gli alunni (indice 2), anche a seguito della realizzazione dei laboratori.

Per quanto riguarda la città di Bologna, tutti gli indici sono caratterizzati da un netto miglioramento (1, 3, 4, 5, 6,), fatta eccezione per l'indice 2 (relazione con gli studenti) in cui è presente invece una diminuzione: dal 81% al 78%. La nostra interpretazione di tale diminuzione si collega alle osservazioni più volte espresse da alcuni insegnanti riguardo alla difficoltà avvertita nella gestione dei gruppi classe e nel rapporto con i loro studenti durante lo svolgimento di alcuni laboratori.

La valutazione complessiva di elevata soddisfazione espressa dagli insegnanti in entrambe le rilevazioni ci permette di fare due considerazioni: la prima rispetto all'esistenza di percentuali molto elevate in tutti gli indici, la seconda riguardo alla scarsa differenza tra le due rilevazioni.

Rispetto alle elevate percentuali, vanno fatte alcune precisazioni che sono da ricondurre ai limiti strutturali caratterizzanti la ricerca empirica in educazione. Questa tipologia di ricerca necessita di attori e contesti che aderiscano al proprio disegno e quindi dimostrino un interessamento ai suoi intenti. Ed è proprio in questo aspetto positivo e motivante del coinvolgimento diretto del campione, che tra l'altro dà nutrimento allo svolgersi della ricerca stessa, che va rintracciato anche un suo limite poiché ci troviamo di fronte a professionisti dell'educazione già sensibili all'oggetto della ricerca.

Nel nostro specifico caso, ciò ha significato il coinvolgimento di gruppi di insegnanti che mostravano una certa sensibilità verso i processi inclusivi, da loro in parte affrontati, come emerge dall'indagine preliminare. È proprio per tali motivi, a nostro avviso, a cui vanno ricondotte le alte percentuali dell'*Index* che propone domande, accorgimenti ed esempi rispetto all'inclusione che sono già conosciuti ed applicati dal campione degli insegnanti.

Una seconda considerazione riguarda la minima differenza di percentuale tra le due rilevazioni che potrebbe dipendere dalla brevità della durata del progetto.

Le tempistiche dei progetti europei, come RISE, sono decise dalla Comunità europea e prevedono una durata di circa due anni di cui uno da utilizzare per il coinvolgimento delle scuole e la restituzione degli esiti della ricerca, e l'altro per la realizzazione delle azioni con alunni e insegnanti.

Se da un lato questa durata permette un'organizzazione efficace ed efficiente di risorse finanziarie ed umane, dall'altro però non coincide con il *tempo dell'educazione* che necessita, invece, di processi più dilatati affinché i soggetti in formazione, come insegnanti e alunni, possano sedimentare, rielaborare e "far proprie" le esperienze proposte dalla ricerca-azione.

Ed è proprio il tempo che, a nostro avviso, è mancato a questo progetto, un tempo che, se fosse stato di maggiore durata, avrebbe permesso alcuni cambiamenti significativi, come: poter condurre in profondità la riflessione sulle tante azioni intraprese dagli insegnanti nel loro percorso di formazione, nei laboratori con gli esperti a scuola e nella conduzione dei gruppi-classe con la didattica attiva; e riuscire a produrre scelte organizzative e metodologiche di largo respiro da parte del gruppo di ricerca universitario.

Nel paragrafo successivo è riportato l'approfondimento sulla pratica riflessiva effettuata all'interno dei gruppi con le insegnanti. Tale pratica, a nostro avviso, risulta essere la competenza cardine/centrale per un docente, e preferibilmente per un gruppo di docenti, per poter continuare ad attuare processi di inclusione, anche quando i progetti finanziati *ad hoc* terminano.

5.1 I gruppi di ricerca con le scuole e la riflessività dei docenti

I gruppi di ricerca con le scuole, composti da ricercatrici e insegnanti, hanno avuto lo scopo principale di avviare un processo di riflessione sulle diverse azioni avviate dal progetto.

Lo scopo è stato proprio quello di far emergere dal confronto un *pensiero riflessivo* rivolto all'analisi della formazione e della pratica del *cooperative learning* adottata in classe dalle insegnanti⁴⁰. Di seguito sono descritti alcuni argomenti e analizzati alcuni estratti, ripresi

⁴⁰ Sempre all'interno dei gruppi di ricerca con le insegnanti sono stati analizzati e discussi i dati raccolti con il test sociometrico per conoscere eventuali cambiamenti avvenuti nelle dinamiche in classe. Questi dati non sono analizzati nel presente articolo che si concentra invece sulla formazione degli insegnanti.

dalla trascrizione del *focus* conclusivo, con lo scopo di poter riuscire ad esemplificare il più possibile il processo riflessivo avvenuto durante le discussioni in gruppo. Ogni incontro si è sviluppato a partire dalla descrizione delle attività cooperative svolte in classe, talvolta presentate in elaborati scritti, da cui le ricercatrici formulavano alcune domande che avevano l'obiettivo di far emergere aspetti inespresi, dubbi e altrettanti interrogativi sulla pratica del *cooperative learning*. Questa metodologia, come già precisato, è stata considerata uno dei cardini principali del progetto proprio perché, grazie ad essa, è possibile attivare processi di inclusione in classe. L'intento prioritario di questo approccio teorico e metodologico, infatti, è proprio di far sì che ogni alunno/a, grazie alla riproposizione continuativa di strategie didattiche fondate sulla interdipendenza reciproca tra coetanei, possa modificare il proprio status sociale nel gruppo-classe e così migliorare le proprie relazioni con i compagni, oltre ai risultati scolastici⁴¹.

Inoltre l'altro scopo del gruppo è stato di generare un pensiero riflessivo affinché la pratica cooperativa potesse essere sedimentata e diventare parte costituente della professionalità del docente. Il pensiero riflessivo è stato da noi inteso come “un pensare in profondità, che scava nelle pieghe dell'esperienza, per capire le ragioni che hanno guidato l'azione in quella precisa direzione, le alternative che sono state scartate e i motivi, se c'erano, che hanno orientato quella prima scelta”⁴². Gli aspetti rilevati sono stati molteplici, qui brevemente sintetizzati anche grazie all'utilizzo delle parole delle insegnanti, e riguardano: l'assegnazione del ruolo ad ogni alunno; i tempi da dedicare in classe al *cooperative learning*; l'alternanza tra lezione tradizionale e *cooperative learning*.

Alcuni insegnanti rilevano che talvolta gli alunni mostrano difficoltà a mantenere il ruolo⁴³ assegnato loro per lo svolgimento del compito di gruppo. Per altri docenti tale difficoltà è dovuta all'età dei bambini, più si è piccoli e più è difficile mantenerlo, e perciò è necessario

⁴¹ E. Cohen, *Organizzare i gruppi cooperativi. Ruoli, funzioni, attività*, Trento, Erickson, 1999.

⁴² L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Roma, Carocci, 2003, p. 30.

⁴³ La strategia centrale del lavoro di gruppo organizzato con l'apprendimento cooperativo è proprio dovuta all'assegnazione di un ruolo ad ogni singolo componente, per cui ci sarà chi legge, chi mantiene il tempo del gruppo, chi riassume quanto letto e argomentato dai compagni, chi ha il compito di mantenere contatti con l'insegnante per richiedere informazioni o materiale, ecc.

del tempo affinché questa competenza venga appresa, ma quando ciò avviene si genera un effetto molto positivo nell'alunno perché *“il fatto di dare un ruolo ad ogni ragazzino è molto interessante ed è efficace perché li responsabilizza e aumenta il controllo produttivo e diminuisce la competizione individuale sul voto”*⁴⁴.

Il confronto sul tempo da dedicare a questa pratica ha dato modo agli insegnanti di esprimere diversi punti di vista a partire da un riflessione su di sé, ma è interessante osservare, nella testimonianza successiva, come una difficoltà inizialmente attribuita agli alunni sia stata anche riferita ad una mancanza di organizzazione e di regia dell'insegnante: *“come difficoltà, come regia io essendo la prima volta avevo qualche esitazione, ma fanno fatica a stare nei tempi, quando gli si diceva dovete fare questo lavoro in venti minuti faticosissimo, quello è il limite, non so se dobbiamo allungare noi i tempi o se loro devono imparare a rispettarli di più, è un problema”*.

Altro tema rilevante è l'alternanza possibile tra lezione tradizionale e lezione con il *cooperative learning*: quando utilizzare una e quando l'altra? Un'insegnante, riguardo a ciò, afferma: *“Io faccio un po' fatica a organizzare i lavori di gruppo per andare avanti con il programma mentre mi resta più semplice, anzi anche i ragazzi lo dicono, fare il ripasso su qualcosa che loro hanno già studiato, si riesce a lavorare bene ed è molto utile, secondo me; invece ho grosse difficoltà a utilizzare questo metodo per le cose nuove, cioè non so come impostare in maniera rapida la prosecuzione o l'inizio di un argomento”*.

La stessa Elizabeth Cohen, tra le prime ricercatrici impegnata nello studio e nella diffusione di questo approccio, sostiene che l'apprendimento cooperativo non può essere utilizzato in tutte le fasi dell'insegnamento e che, quindi, è necessario alternarlo con altre strategie per compiti diversi. Noi aggiungiamo che sarebbe importante un'alternanza con quelle pratiche che siano il più possibile da ricondursi alle didattiche attive⁴⁵, che per loro fondamento epistemologico sono caratterizzate dalla partecipazione diretta degli alunni, dal fare, dalla co-

⁴⁴ Le parti in corsivo, riportate nel presente paragrafo, riprendono le parole delle insegnanti trascritte dall'audio registrazione del *focus group* finale.

⁴⁵ Si fa riferimento a pratiche come il laboratorio, la lezione partecipata, la discussione in gruppo, l'aiuto reciproco, ecc. Cfr. V. Gherardi V., Somnavilla L., *Metodologie didattiche attive e competenze. Aspetti teorici e progetti operativi*, Aracne, Roma 2017; F. Frabboni, *Il laboratorio*, cit.

costruzione di un pensiero comune, dall'apprendere insieme, piuttosto che da forme di trasmissione passiva dei contenuti. Anche Isabella Pescarmona⁴⁶, che ha compiuto uno studio etnografico a scuola sull'apprendimento cooperativo, riporta alcune interessanti considerazioni che sottolineano come sia importante collegare questa metodologia ad un attento e accurato processo di riflessione per evitare un'applicazione sterile di strategie didattiche e per affrontare le tante complessità collegate alla loro realizzazione. A proposito l'autrice precisa: "Le insegnanti avevano guardato con fiducia alla strategia di Elizabeth Cohen, ma il percorso compiuto aveva evidenziato che senza riflettere sulle condizioni in cui questa si veniva a realizzare, si rischiava di non far comprendere perché in taluni casi la strategia non avesse funzionato. Il cambiamento delle pratiche educative risultava pertanto un aspetto da esplorare criticamente"⁴⁷.

Nelle discussioni in gruppo si è cercato, quindi, di dare spazio allo sviluppo del pensiero riflessivo inteso, secondo l'accezione data da Dewey, come un pensiero che si ripiega su stesso e che indaga la profondità delle idee, e ciò implica non soltanto una sequenza di idee, ma una loro "conseguenza", attraverso un ordine per cui le parti del pensiero riflessivo "nascono l'una dall'altra e si sostengono a vicenda Ogni fase è un gradino da qualcosa a qualcosa, tecnicamente parlando, è un termine del pensiero"⁴⁸.

Per creare un simile processo è necessario, quindi, che nella discussione le idee di ogni partecipante possano collegarsi a quanto il gruppo sta pensando e perché ciò avvenga sono essenziali delle domande che hanno proprio il compito di guidare la concatenazione dei pensieri nell'approfondimento di certi aspetti, nel rilanciare delle parole o nel sintetizzare quanto sta emergendo. Le domande poste dal ricercatore, oltre ad essere un *incipit* alla discussione e alla formulazione di altrettanti interrogativi, hanno l'intento di andare sempre più in profondità per esplorare non solo l'agito, ma anche lo stesso pensiero, per rendere possibile quella che Dewey definisce appunto una "conseguenza di idee". È in questa direzione che l'esperienza narrata dalle insegnanti, intesa come rielaborazione di vissuti e pratiche, è stata problematizzata, cioè è stata analizzata attraverso la comprensione di tutte le sue

⁴⁶ I. Pescarmona, *Innovazione educativa tra entusiasmo e fatica*, Roma, Cisu, 2012.

⁴⁷ *Ibidem*, p. 34.

⁴⁸ J. Dewey, *Come pensiamo*, tr. it., Firenze, La Nuova Italia, 1961, p. 63.

possibili contraddizioni, criticità e risorse in essa presenti, nel tentativo di porsi ad una giusta distanza da essi.

Nell'estratto di conversazione successivo intendiamo mettere in luce come, attraverso la discussione in gruppo, le insegnanti siano riuscite a formulare pensieri e dubbi su ciò che, secondo loro, ostacolerebbe la riuscita scolastica e l'inclusione degli alunni rom.

“Ins1: noi facciamo a scuola, ma non è sufficiente perché c'è qualcosa che ti porti dentro, e in alcuni casi *il problema forse è a monte* cioè è più profondo e quindi possiamo fare anche le esperienze più diverse, meno tradizionali...”

R: ma *potremmo definire questo problema a monte...*

Ins.2: *c'è troppa differenza* tra quello che (gli alunni rom) vivono quotidianamente e la scuola, io vedo ecco che *sono due mondi diversi* e poi nel campo (area sosta) non si trova la motivazione cioè io studio, frequento, insomma sono anche appoggiato, ma quando ritorno a casa so che la mia vita quotidiana non cambia; è inutile che io vada scuola, che stia a studiare anche perché io lo so già qual è il mio futuro, è come quello di trent'anni fa che riguarda i miei genitori, questo è difficile da cambiare; invece con i giostrai è diverso cioè c'è più familiarità alla scuola, li vedo più motivati

R. quindi *questo problema potrebbe essere la quotidianità*

Ins. 3: io ho l'impressione che c'è un piano razionale dove siamo tutti belli e buoni che vogliamo l'inclusione, poi c'è un piano più sotterraneo anche più inconscio che è anche più spigoloso...

Ins. 6: però quello che ha detto la collega è interessante *perché loro vivono come due vite parallele*, molto diverse allora la completa mancanza di regole, vivere all'aria aperta, passare la giornata a smontare biciclette, motorini a *lavorare con le mani* e a scuola invece in un ambiente chiuso, seduti nei banchi a fare comunque delle attività che per il 90% sono *attività astratte*, sicuramente il nostro modello di scuola non va bene per loro

Ins. 3: ci vorrebbe l'apprendistato di una volta a fare l'elettricista, aggiustare motorini

Ins. 1: secondo me però *c'è un pregiudizio nostro che è a monte*, io ho poca esperienza a riguardo che però mi ha portato a voler partecipare a questo percorso con l'università con il progetto RISE e ho conosciuto questo alunno che non viveva in un campo, ma che viveva nella famiglia in una casa e che non aveva queste problematiche che noi immaginiamo possa avere un ragazzino rom e sinto,... e poi ab-

biamo invece un'alunna sinta quest'anno che è super integrata e cerchiamo di dare delle risposte volendo incasellare rom e sinti dentro delle categorie che sono quelle peggiori, quelle dello stereotipo anche *noi facciamo un errore a monte* perché sono ragazzini che hanno le problematiche dei preadolescenti e degli adolescenti che vivono nell'oggi”.

Questo lungo estratto può essere analizzato attraverso due tipi di lettura: una di *analisi di contenuto* che individua quali sono gli argomenti portati dalle insegnanti rispetto a diversità e riuscita scolastica; l'altra di *costruzione del discorso* rispetto a come il pensiero del gruppo si forma e la riflessione si produce.

Partiamo da una breve descrizione dell'estratto.

Il gruppo sta cercando di approfondire la questione relativa alla riuscita scolastica degli alunni rom. L'estratto prende avvio con la considerazione, da parte di un insegnante, del fatto che gli alunni rom presentano un *“problema a monte”*, che renderebbe difficile il loro percorso scolastico. La domanda della ricercatrice intende condurre la riflessione del gruppo su questo tema e formula una domanda riprendendo le parole *“problema a monte”*. Le altre insegnanti, successivamente, esprimono le loro idee e identificano questo problema nel diverso modo di vivere delle famiglie rom così definito dalle seguenti frasi: *sono due mondi diversi* (quello della scuola e quello del campo); *perché loro (alunni rom) vivono come due vite parallele*.

Nella seconda parte dell'estratto un'insegnante riprende la parola *“a monte”*, riferendola però alla presenza di un pregiudizio negli insegnanti: *c'è un pregiudizio nostro che è a monte; noi facciamo un errore a monte*.

Se consideriamo un'analisi che si interessa a come il discorso viene costruito, possiamo rilevare come in alcune parti del dialogo sia visibile l'intreccio dei pensieri dei partecipanti; si assiste, infatti, alla presenza di un pensiero di gruppo che si arricchisce delle parole utilizzate da ognuno. Si può osservare come anche le domande riprendono le parole dell'insegnante *“problema a monte”*, proponendole al resto del gruppo come un tema da approfondire, un ambito che, per la ricercatrice, può aiutare a comprendere quelli che sono i motivi di una differenza intrinseca a questi *“due mondi”*: la scuola dove vengono fatte *“attività astratte”* e il campo-sosta dove si *“lavora con le mani”*.

Le domande, dunque, hanno il ruolo di condurre la riflessione e di collegare tra loro i diversi punti di vista, compreso quello della ricer-

catrice, senza fornire indicazioni o riferimenti teorici per la ricerca di possibili mediazioni in grado di avvicinare questi due mondi. L'intento, invece, è quello che siano proprio gli insegnanti, attraverso un loro procedere riflessivo ad individuare alcune spiegazioni per provare a decostruire pregiudizi che vincolano a risposte prestabilite. È interessante, infatti, l'approfondimento di un insegnante che, facendo riferimento all'esistenza di pregiudizi "a monte", amplia la comprensione del problema non solo a un loro (gli alunni rom, la vita nel campo) ma anche a un noi (insegnanti e scuola).

L'analisi del contenuto, invece, ci conduce a rilevare come sia presente una certa polarizzazione del discorso che presenta da un lato un'argomentazione di tipo culturalista⁴⁹ in cui rintracciare le cause della scarsa riuscita scolastica degli alunni (*completa mancanza di regole, vivere all'aria aperta, smontare biciclette e motorini, lavorare con le mani*), mentre dall'altro un'argomentazione che mette in causa anche le stesse insegnanti con i loro pregiudizi e la necessità di non generalizzare, ma di analizzare ogni singolo caso.

Dunque l'obiettivo di questo procedere riflessivo, di cui questo estratto ne è una testimonianza, è stato quello di produrre delle narrazioni che, partendo dall'esperienza di ciascun docente, permettessero di costruire un dialogo capace di creare forme di apprendimento e di apertura al punto di vista dell'altro grazie al confronto con il gruppo.

6. Conclusioni

A partire dall'analisi di questi dati, proviamo a dare risposta alla domanda di ricerca riguardante, in specifico, la formazione dell'insegnante, che è la seguente: una formazione sulle didattiche attive e sulla pratica riflessiva produce nell'insegnante maggiori competenze nella costruzione di processi inclusivi?

Dalla lettura dei dati raccolti con il questionario Index unitamente all'analisi dei contenuti emersi nei dialoghi nei gruppi di ricerca con le insegnanti e nel focus conclusivo, possiamo affermare che compaiono dei cambiamenti migliorativi nell'atteggiamento degli insegnanti rispetto all'utilizzo delle didattiche attive e all'adozione di una postura riflessiva.

⁴⁹ G. Baumann, *L'enigma multiculturale. Stati, etnie, religioni*, tr. it., Bologna, il Mulino, 2003.

I dati dell'*Index* riportano un miglioramento, anche se contenuto, degli indici in relazione alla professionalità dell'insegnante che si esplica attraverso l'utilizzo delle didattiche attive (indice 3- pratiche di insegnamento partecipativo) e alla partecipazione alla formazione (potenziamento indice 4-5 professionale e miglioramento nel lavoro). Le analisi dei dialoghi mostrano inoltre che le insegnanti, grazie al confronto con il gruppo, sono riuscite ad esplicitare il loro punto di vista sull'adozione della didattica attiva dimostrando un atteggiamento *critico-riflessivo* che ha permesso loro di problematizzare la loro esperienza riuscendo a coglierne aspetti di difficoltà, ma anche punti di forza.

La durata limitata del progetto non ha permesso di ampliare ulteriormente questo procedere riflessivo, ma ci preme comunque ribadire che nonostante ciò l'approccio del *cooperative learning* è entrato a far parte della "cassetta degli attrezzi" di molte insegnanti coinvolte nel progetto. Inoltre queste stesse insegnanti hanno acquisito la consapevolezza della necessità di continuare a riflettere su questa metodologia che diventa strategica per la realizzazione dei processi inclusivi.

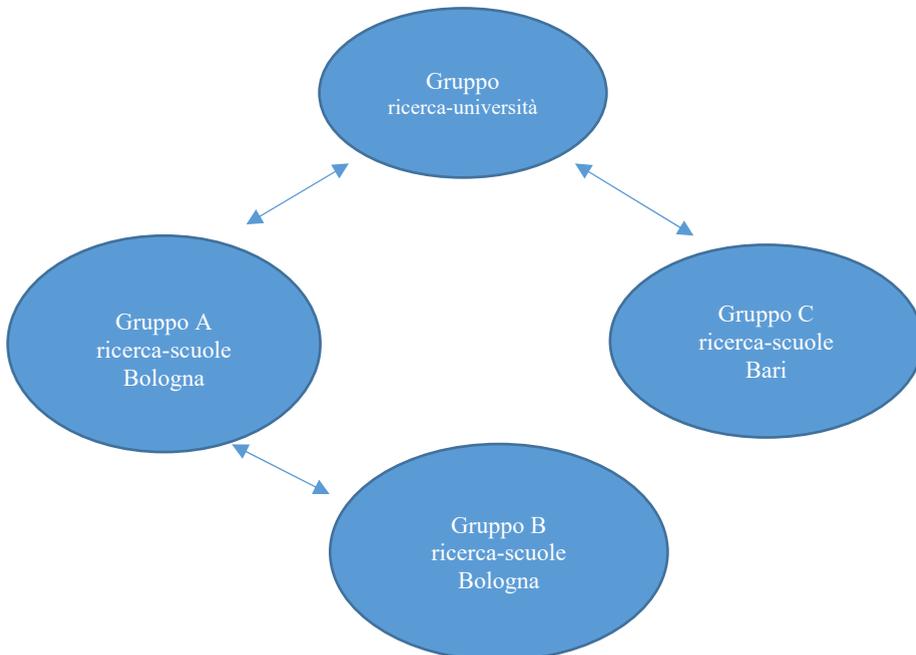


Fig. 1

Strumento	Fasi della ricerca	Soggetti coinvolti
Interviste, Focus group	Fase preliminare	Insegnanti, dirigenti, genitori, alunni
Questionario Index-inclusion	Fase iniziale e finale	Insegnanti, alunni
Test socio-metrico	Fase iniziale e finale	Alunni
Osservazione partecipante	Fase in itinere	Alunni
Focus group, Questionari	Fase in itinere e finale	Insegnanti

Tab. 1

Bologna	n. classi	n. studenti	di cui rom e sinti	n. insegnanti
Scuola secondaria di primo grado	11	224	13	22

Bari	n. classi	n. studenti	di cui rom e sinti	n. insegnanti
Scuola primaria	14	248	19	32
Scuola secondaria di primo grado	5	128	7	15
Totale	19	376	26	47

Tab. 2

La strada verso l'inclusione. Un percorso a ostacoli nel mondo della scuola

Silvia Zanazzi

Questo contributo intende gettare uno sguardo critico sullo stato dell'arte dell'inclusione scolastica nel nostro Paese, in una delicata fase di transizione dal modello tradizionale dell'integrazione, adottato dagli anni 70 in poi, a quello dell'inclusive education che oggi è riconosciuto quale principio guida per l'evoluzione dei sistemi scolastici. La riflessione si sviluppa lungo due binari paralleli e convergenti: la rassegna critica della letteratura più recente e la presentazione dei dati raccolti con oltre 60 interviste qualitative realizzate presso tre istituti scolastici di Roma.

This article looks critically at the state of the art of inclusive education in Italy, in a delicate phase of transition from the traditional model of integration, adopted from the 70s onwards, to that of inclusive education, currently recognized as a guiding principle for the reform of school systems. The reflection develops along two parallel and convergent tracks: the review of recent literature and the presentation of the data collected through more than 60 qualitative interviews administered in three high schools of Rome.

Parole chiave: inclusione scolastica, integrazione scolastica, agentività, formazione docenti, pratica riflessiva

Key-words: inclusive education, integration, agency, teacher training, reflective practice

1. L'inclusione scolastica, tra mezzi e fini

L'inclusione sociale è tra le priorità dichiarate nella strategia Europa 2020 per una crescita sostenibile. A sua volta l'inclusione scolastica, tessera essenziale nel mosaico dell'inclusione sociale, è considerata dalle organizzazioni internazionali e dalle normative dei paesi membri la colonna portante del diritto all'educazione, sancito nella Dichiarazione Universale dei Diritti Umani. Sebbene oggi tutti si dichiarino a favore dell'inclusione scolastica, non sembra che vi sia un accordo unanime sul significato di questo termine. Esistono, infatti, diverse culture e significati di "inclusione scolastica", che influiscono fortemente sulle politiche e sulle modalità di realizzazione concreta delle stesse nei contesti. Anche limitando lo sguardo alla sola Europa, è possibile scorgere

molteplici interpretazioni del concetto di educazione inclusiva, basate su logiche che si concretizzano in scelte e pratiche educative molto diverse¹. È fondamentale, quindi, chiarire i presupposti teorici e valoriali che sono alla base delle scelte riguardanti l'organizzazione del sistema scolastico, la definizione dei piani di studio e la gestione della pratica educativa quotidiana. Prima di impostare qualsiasi programma o progetto finalizzato a migliorare l'inclusione è utile una riflessione condivisa sui fini dell'educazione e sul ruolo delle istituzioni educative, prima ancora di approntare i mezzi necessari per realizzare una educazione inclusiva. Anche i metodi didattici considerati più efficaci per l'inclusione, infatti, possono fallire, se non si inseriscono all'interno di modelli teorici di riferimento compresi, condivisi e capaci di sostenere un concreto sviluppo in senso inclusivo della scuola o se non sono sostenuti da convinzioni in armonia con i valori dichiarati a parole e scritti nelle politiche. Anche se oggi il modello italiano, basato sul *mainstreaming* nelle scuole ordinarie, sembra pienamente condiviso a livello di valori dichiarati, molti autori hanno sostenuto che dietro una adesione "a parole" si nascondano ancora convinzioni, comportamenti e atteggiamenti, più o meno consapevoli, che possono essere di ostacolo ad una reale inclusione. Questo contributo intende gettare uno sguardo critico sullo stato dell'arte dell'inclusione scolastica nel nostro Paese, in una delicata fase di (tentata) transizione dal modello tradizionale dell'integrazione, adottato dagli anni 70 in poi, a quello dell'*inclusive education* che oggi è riconosciuto, nel dibattito teorico internazionale, quale principio guida per l'evoluzione dei sistemi scolastici.

2. Dall'integrazione verso l'inclusione

In Italia il processo di riforma della scuola, iniziato negli anni '70, ha avuto come principale obiettivo l'inserimento degli alunni con disabilità nella scuola di tutti, agevolato grazie all'introduzione della figura dell'insegnante di sostegno. Un insieme di profondi cambiamenti

¹ S. D'Alessio, V. Donnelly, A. Watkins, *Inclusive education across Europe: the move in thinking from integration for inclusion*, in "Revista de Psicología y Educación", 1, 5, 2010, pp. 109-126; S. D'Alessio, A. Watkins, *International Comparisons of Inclusive Policy and Practice: are we talking about the same thing?*, in "Research in Comparative and International Education", 4, 3, 2009, pp. 233-249; D.A. Dyson, *Inclusion and Inclusions: theories and discourses in inclusive education*, in H. Daniels & P. Gardner (Eds.), *World Yearbook of Education 1999. Inclusive Education*, Londra, Routledge, 1999, pp. 36-53.

sociali e normativi hanno condotto alla graduale apertura dell'istituzione scolastica ad alunni che in precedenza ne erano stati esclusi per molteplici ragioni, tutte riconducibili alla loro reale o presunta differenza da una norma imposta dal sistema. Il paradigma di riferimento, quindi, è stato naturalmente quello dell'integrazione (da alcuni denominato anche "paradigma riduzionista"), basato sul modello medico della disabilità, in cui l'obiettivo è, da un lato, compensare il deficit individuale, dall'altro ottenere risorse aggiuntive e personale specializzato per gli studenti con bisogni educativi speciali. Il termine "inclusione" fa riferimento ad un paradigma diverso, detto "sistemico" perché rivolge la sua attenzione non solo all'ambiente scolastico, ma anche a quello sociale e politico. L'interrogativo di fondo dal quale prende avvio il cambiamento verso l'inclusione è come debba essere organizzata la scuola (società) così da rappresentare un ambiente di apprendimento e socializzazione per tutti i tipi di studenti (persone) e bisogni. Questa prospettiva, basata sul modello sociale della disabilità, riconosce la diversità come condizione umana e, di conseguenza, afferma la necessità di modificare le pratiche di insegnamento/apprendimento quando non prendono in considerazione tale diversità. L'obiettivo è ottenere le risorse necessarie affinché la scuola funzioni bene per tutti gli studenti, intervenendo per migliorare l'ambiente scolastico e per rimuovere tutti i tipi di barriere (fisiche, culturali, didattiche) che potrebbero impedire la piena partecipazione e l'apprendimento. L'oggetto dell'adattamento, quindi, non è l'individuo con i suoi bisogni "speciali", ma l'ambiente sociale e scolastico. L'inclusione si realizza attraverso costanti azioni di mediazione tra un contesto in evoluzione e i soggetti che lo vivono².

Secondo Bochicchio, sul piano dell'insegnamento, per operare in una prospettiva inclusiva è fondamentale la capacità del docente di interpretare e orientare la didattica "speciale" come opportunità educativa per tutti gli alunni, così come essenziale è la capacità del fruitore di cogliere nella didattica offerta l'opportunità di conoscere e interagire con il mondo in maniera autonoma e responsabile. Saper cogliere e valorizzare la "complessità arricchente" richiede che l'azione didattica sia progettata tenendo conto della sfera meta-cognitiva, trama che fa da

² S. D'Alessio, V. Donnelly, A. Watkins, *Inclusive education across Europe: the move in thinking from integration for inclusion*, cit.; S. Zanazzi, *I docenti inclusivi tra teoria e pratica*, in "Italian Journal of Educational Research", 21, 2019, pp. 261-274; S. Zanazzi, *Inclusive education. A critical view on Italian policies*, Roma, Nuova Cultura, 2018.

collante e che coinvolge l'intero processo di insegnamento-apprendimento. Essere un insegnante meta cognitivo non significa limitarsi a utilizzare tecniche e approcci inclusivi, ma comporta mettersi in gioco per adeguare l'agire didattico alle esigenze di apprendimento degli studenti, aiutarli a scoprire il loro stile e le tecniche che possono aiutarli. Un insegnante inclusivo sa, inoltre, “farsi cornice” proponendosi come modello positivo di aiuto e incoraggiando lo sviluppo di una rete di sostegno che valorizza in primo luogo il ruolo del compagno come risorsa per la socializzazione e l'apprendimento³. L'“agentività” del docente inclusivo, sostengono Sibilio e Aiello, non guarda soltanto nella direzione del qui e ora, ma si rivolge al potenziale dell'azione professionale individuale e collettiva come fattore di un più ampio sistema di relazioni che può incidere sui contesti, favorendone la graduale trasformazione. Se, come osservato da numerosi autori, *agency* e struttura sono legate da un rapporto di influenza reciproca, allora l'agentività non è da considerarsi soltanto un attributo degli attori, ma anche una competenza che si può sviluppare nel lavoro di interazione con i contesti, ai quali è attribuito un ruolo fondamentale nel rendere i soggetti competenti⁴. Un altro modo di intendere l'agentività del docente inclusivo è considerarla, in linea con la nota definizione proposta da Calvert, come la capacità di agire in maniera costruttiva per orientare la propria crescita professionale e contribuire a quella dei colleghi⁵.

Molto è stato scritto e dibattuto sulla attuale condizione della scuola italiana con riferimento ai due paradigmi descritti. Le linee guida delle organizzazioni internazionali sull'inclusione educativa, nonché il più ampio dibattito sulla realizzazione concreta dei diritti umani, tra cui quello primario all'istruzione/educazione, richiedono ai sistemi scolastici di muoversi verso l'inclusione, considerandola come principio cardine della propria evoluzione culturale e normativa. A che punto è, quindi, la scuola italiana nel percorso di transizione dall'integrazione all'inclusione? I risultati della ricerca empirica condivisi nella letteratura scientifica, e le riflessioni che ne derivano, mostrano che, come sostenuto da Bochicchio, l'“agire inclusivo” a scuola è ancora osta-

³ F. Bochicchio, *L'agire inclusivo nella scuola. Logiche, metodologie e tecnologie, per educatori e insegnanti*, Tricase, Libellula, 2017.

⁴ M. Sibilio, P. Aiello, *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva*, Napoli, EdiSES, 2018.

⁵ L. Calvert, *Moving from Compliance to Agency: what teachers need to make professional learning work*, Oxford, OH: Learning Forward and NCTAF, 2016.

colato da visioni deterministiche che tendono a scalfire superficialmente i problemi, senza rimuoverne le cause. Al crocevia tra didattica e politica scolastica, dove dovrebbero confluire sinergicamente azioni educative, politiche, sociali, organizzative, si arrestano i cambiamenti, non avviene il passaggio dal piano del dichiarato a quello dell'agito. Proprio nel Paese considerato all'avanguardia nelle normative sull'inclusione scolastica, c'è il rischio di archivarla come obiettivo già raggiunto, adagiandosi sugli allori di un passato tanto recente, quanto remoto se si considerano le trasformazioni sociali degli ultimi decenni. L'inclusione, per realizzarsi pienamente, deve essere interpretata come progetto culturale non solo della scuola, ma anche dell'intera società, intesa come comunità educante. Per quanto risulti fondamentale la competenza dell'insegnante di produrre apprendimento trasformativo, l'agire inclusivo risulta debole se sostenuto solo dalla sensibilità dei singoli. L'inclusione richiede un impianto solido, armonizzato, coerente, che dialoga e si confronta con il sistema sociale, fatto di diversi piani tra loro interdipendenti: politico-legislativo (contesto macro), comunitario (contesto meso) e professionale (contesti micro). Invece, laddove la scuola ha un progetto educativo, la ASL uno riabilitativo, la famiglia uno esistenziale, le associazioni di volontariato uno di supporto, spesso i diversi interventi attivati per la persona con disabilità risultano scollati l'uno dall'altro, al massimo vengono temporaneamente "accostati" per assolvere ad adempimenti formali, per poi tornare al normale isolamento. In questo sistema fatto di lontananze, raramente si riesce a considerare l'alunno protagonista del suo percorso di crescita, di apprendimento, di conquista delle autonomie. Più spesso, la complessità non è considerata nel suo potenziale di arricchimento, ma al contrario viene subita da tutti gli attori coinvolti, che entrano in un vortice difensivo, si rifugiano nell'atto formale, si accontentano di un'inclusione di facciata, pur di non dover cambiare nel profondo⁶.

Secondo Lascioli⁷ nella scuola italiana sta nascendo un modello ibrido, lontano dall'obiettivo dell'inclusione. La discussione su DSA e BES ha avuto il merito di stimolare la riflessione sulla necessità di modificare i contesti scolastici, ma gli orientamenti che ne sono derivati hanno aumentato il rischio di una medicalizzazione delle difficoltà in ambito scolastico. La proliferazione dei BES, la classificazione rigida

⁶ F. Bochicchio, *L'agire inclusivo nella scuola. Logiche, metodologie e tecnologie, per educatori e insegnanti*, cit.

⁷ A. Lascioli, *Verso l'inclusive education*, Foggia, Edizioni del Rosone, 2014.

della popolazione scolastica e la presenza sempre più forte del paradigma clinico-terapeutico in campo educativo tendono a far dimenticare che la norma non è più una categoria educativa e che i soggetti “speciali” non hanno solo bisogni speciali, ma soprattutto bisogni normali. Un eccesso di interventismo personalizzato corre il rischio di stigmatizzare e quindi escludere, di essere percepito come invasivo se non addirittura violento. Così facendo, la diffusione del concetto di inclusione “fa nascere il sospetto di essere solo uno schermo di fumo retorico”⁸ dietro al quale si nascondono ancora atteggiamenti controproducenti e pratiche non virtuose.

Ancora più negativa la visione di Fabbri⁹, che analizza le pratiche educative individuando alcuni aspetti ideologici ad esse sottesi, che sono di ostacolo alla realizzazione dell’inclusione. L’autore evidenzia, tra le altre, la questione delle relazioni di potere in campo sociale che si concretizzano in “ambienti, comportamenti e discorsi disabilitanti”¹⁰, all’origine di processi di marginalizzazione sociale ed educativa. Lo strapotere della tecnica, della burocrazia, e, a braccetto con quest’ultimo, le pressanti richieste economicistiche ed efficientiste, sono alcune delle modalità con cui si manifesta la patologia delle istituzioni pubbliche, ormai incapaci di riflettere sulla loro funzionalità e sui presupposti che influenzano le condotte di coloro che operano al loro interno. Si genera in questo modo un fare “eteronomo, impersonale, macchinico, dunque deresponsabilizzato rispetto ai fini educativi, affettivi, emozionali e per altro in molti casi del tutto fine a se stesso anche riguardo alla sua presunta efficienza”¹¹. Nel braccio di ferro tra le esigenze della burocrazia e l’etica professionale, che obbligherebbe a tener conto dell’unicità delle situazioni educative, la seconda sembra oggi destinata a perdere, laddove una forma di ossessione culturale istiga alla riduzione della complessità, all’applicazione di regole standardizzate, alla parcellizzazione, al raggiungimento dell’efficienza sotto forma di risultati quantificabili. Sostiene l’autore, il frazionamento delle competenze fa sì che “si smetta di interessarsi di cose che non sono richieste dal “mansionario”¹², perdendo la visione d’insieme e la consapevolezza

⁸ *Ibidem*, p. 8.

⁹ P. Fabbri, *La sfida dell’inclusione nella scuola. Un’analisi critica delle prassi nell’educazione*, Roma, Armando, 2019.

¹⁰ *Ibidem*, p. 42.

¹¹ *Ibidem*, p. 20.

¹² *Ibidem*, p. 49.

che si ha a che fare con persone, fino al paradosso in cui “la somma delle coscienziosità può avere per risultato la più mostruosa mancanza di coscienza”¹³. E in questo scenario, la scuola non viene esonerata da responsabilità, anzi l'autore afferma che “proprio la statica incapacità del sistema scolastico di risemantizzare e ristrutturare il proprio spazio in senso pedagogico l'ha reso pronò alle richieste economicistiche”¹⁴. L'insegnante, in difficoltà davanti a questo conflitto di valori e di presupposti, si adegua a procedure che percepisce come auto-tutelanti, asseconda una serie di dispositivi burocratici ritenuti in grado di proteggerlo dall'impatto con la complessità, trasformandosi così in un funzionario che resiste strenuamente ad ogni forma di cambiamento e di apprendimento trasformativo. In questa lucida quanto pessimistica analisi, le istituzioni scolastiche “adottano una lunga serie di razionalizzazioni mediante le quali cercano di mascherare le proprie difficoltà, ..., evitando così di procedere nel percorso difficile e sfidante che pretenderebbe una revisione completa e profonda del proprio *modus operandi* e delle abitudini di pensiero degli operatori che agiscono al loro interno”¹⁵. Nei contesti irriflessivi, succubi di pressioni eteronome, l'inclusione rischia di essere ridotta ad una mera questione di facciata, confusa con l'adozione formale di protocolli e con l'introduzione di nuove figure, fattore di progressiva “scarsificazione”¹⁶ anziché di arricchimento. Diversamente, la costruzione di un orizzonte di senso inclusivo richiederebbe una decodifica delle pratiche educative, affrontata in modo dialogico. L'inclusione in questa prospettiva può essere vista come “un atteggiamento demistificante e riflessivo, uno strumento di decostruzione delle routine scolastiche”¹⁷.

3. *Disegno e interrogativi di ricerca*

Le criticità evidenziate nel presente paragrafo sono state approfondite nell'ambito di una ricerca svolta presso tre istituti scolastici di Roma. Il lavoro si è sviluppato lungo due binari paralleli e convergenti: l'analisi teorica, supportata dalla rassegna della letteratura e dal monitoraggio delle evoluzioni normative, e l'analisi dei dati raccolti

¹³ *Ibidem*, p. 50.

¹⁴ *Ibidem*, p. 31.

¹⁵ *Ibidem*, p. 53.

¹⁶ *Ibidem*, p. 60.

¹⁷ *Ibidem*, p. 73.

attraverso la ricerca empirica, resa possibile grazie alla collaborazione di tali istituti, oltre che di altri attori (associazioni e cooperative) che operano sul territorio.

La ricerca ha preso avvio nel 2017 con l'individuazione di tre scuole secondarie di II grado di Roma considerate efficaci nelle loro pratiche inclusive: un ITAS (Istituto Tecnico Agrario Statale), un ITIS (Istituto Tecnico Industriale Statale)/Liceo Scientifico e un Liceo Artistico. Gli istituti, che avevano un elevato numero di studenti con certificazione di disabilità, con DSA e con BES, sono stati segnalati dall'Ufficio Scolastico Regionale e da alcune associazioni e istituzioni rappresentative delle persone con disabilità sul territorio, venivano consigliati dalle ASL ai genitori interessati a trovare un contesto adatto per i loro figli con disabilità e, infine, avevano dirigenti molto interessati e disponibili a dialogare. Questi sono stati i criteri che ne hanno determinato la scelta. Nei due contesti descritti, oltre all'analisi documentale, sono state effettuate 63 interviste in profondità a insegnanti disciplinari e di sostegno, ai referenti per l'inclusione, agli assistenti specialistici, ai genitori e, seppur in misura minore e con modalità più informali, ad alcuni studenti¹⁸.

In tutte e tre le scuole, il primo contatto è avvenuto con il Dirigente Scolastico e successivamente con il docente titolare della funzione strumentale per l'inclusione (referente per l'inclusione). Attraverso il referente sono stati comunicati ai docenti, agli assistenti e al personale amministrativo, agli studenti e ai genitori gli obiettivi della ricerca e le sue modalità operative. Successivamente, il referente ha segnalato i nominativi e fornito i contatti delle persone da intervistare.

Gli interrogativi di ricerca che hanno guidato il lavoro sul campo sono di seguito esposti.

Che cosa significa “inclusione scolastica” per le persone intervistate? C'è una sostanziale convergenza nei significati, oppure vi sono delle significative differenze?

Esistono, nel vissuto degli intervistati, delle “categorie” ricorrenti che si frappongono come ostacoli nei processi di inclusione scolastica? Se sì, possiamo collegare tali categorie ad elementi di sistema (quadro normativo, organizzazione scolastica, fenomeni sociali etc.) e/o a convinzioni, comportamenti, atteggiamenti delle persone coinvolte?

¹⁸ Le 4 interviste agli studenti, ad eccezione di una, non sono state registrate né trascritte dal momento che gli intervistati non avevano ancora raggiunto la maggiore età. Per questo motivo i Dirigenti Scolastici hanno autorizzato lo svolgimento, ma non la registrazione dei colloqui.

Come si possono tradurre le risposte date ai precedenti interrogativi in indicazioni concrete per la formazione del personale scolastico?

4. *Metodologia*

La cornice teorica di riferimento del progetto è la fenomenologia, il cui oggetto d'indagine sono i vissuti soggettivi e, più in generale, l'esperienza umana in tutte le sue sfaccettature materiali, spirituali, estetiche, etiche e affettive. Lo stile fenomenologico prevede l'indagine sul campo senza teorie precostituite: al ricercatore è richiesto di "fare epoché", cioè sospendere ogni conoscenza e giudizio pregresso per cogliere la realtà così come si presenta, senza filtri. La teoria viene costruita, quindi, a partire dal contesto, dal progressivo manifestarsi dei fenomeni rispetto ai quali occorre prestare attenzione e riflettere, lasciando la mente permeabile e disponibile ad accoglierli senza interferenze¹⁹. L'indagine fenomenologica, quindi, si occupa di comprendere un'esperienza dal punto di vista di coloro che la vivono: il ricercatore "mira ad acquisire una profonda comprensione di un fenomeno attraverso una penetrante descrizione del modo in cui esso è percepito dal soggetto che lo vive"²⁰. Si rinuncia, così, a qualsiasi forma di generalizzazione per guadagnare uno sguardo approfondito sull'esperienza vissuta, sui significati che con essa sono stati costruiti dalle persone, sulla unicità e intrinseca problematicità di ogni situazione educativa. Le esperienze soggettive, quindi, se adeguatamente ascoltate e interpretate, rappresentano una fonte preziosa di dati che sfuggono alle analisi quantitative e che richiedono studi qualitativi mirati, finalizzati a cogliere il punto di vista dei soggetti coinvolti.

Il tipo di strumento scelto per questa ricerca è l'intervista qualitativa, il cui obiettivo secondo Corbetta è "accedere alla prospettiva del soggetto studiato: cogliere le sue categorie mentali, le sue interpretazioni, le sue percezioni ed i suoi sentimenti, i motivi delle sue azioni"²¹. Tra i diversi tipi di ricerca qualitativa, si è scelto di utilizzare quella non strutturata, esordendo con una domanda di carattere generale:

"Questa è una ricerca sul vissuto delle persone che partecipano ai processi di inclusione scolastica. Mi parli della sua esperienza di do-

¹⁹ L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia*, Roma, Carocci, 2007.

²⁰ *Ibidem*, pp. 79-80.

²¹ P. Corbetta, *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Bologna, il Mulino, 1999, p. 405.

cente (docente di sostegno/assistente/genitore/ studente/referente/dirigente) condividendo ciò che si sente di condividere, mettendo in evidenza gli aspetti che per lei sono più significativi. Le chiedo di soffermarsi maggiormente sulla situazione nella scuola in cui sta lavorando studiando/in cui suo/a figlio/a sta studiando] attualmente, ma può accennare anche alle esperienze passate, se lo ritiene importante”.

Durante l’intervista non sono state poste domande specifiche, per lasciare più spazio possibile alla narrazione spontanea della persona, intervenendo soltanto, quando necessario, per mantenere la focalizzazione sul tema oggetto della ricerca e/o per chiarire e approfondire alcuni aspetti. Alla fine dell’intervista si è ritenuto opportuno porre a tutti la seguente domanda, a fini di sintesi di quanto esposto in precedenza:

“Può riepilogare brevemente i fattori che a suo parere influiscono in modo positivo/negativo sull’efficacia dei processi di inclusione nella scuola in cui lei attualmente sta lavorando/studiando/in cui è inserito suo/a figlio/a?”²².

Gli intervistati sono stati scelti con un procedimento definito “campionamento teorico” che consiste in una scelta ragionata dei soggetti che si ritengono adeguati e competenti ai fini della ricerca che si vuole condurre: persone in grado, quindi, di dare contributi significativi²³, non limitati al resoconto dei fatti, ma rielaborati e arricchiti da riflessioni e valutazioni personali. Per la selezione delle persone da intervistare è risultata importante la collaborazione dei referenti per l’inclusione.

Le interviste realizzate sono distribuite come segue: un Dirigente Scolastico, 14 docenti di sostegno, 11 docenti disciplinari, 13 assistenti specialistici, 3 referenti per l’inclusione, 13 genitori (di cui 10 di studenti con disabilità), 4 studenti e 4 rappresentanti di istituzioni e associazioni operanti sul territorio per la tutela delle persone con disabilità. Le persone segnalate sono state contattate e hanno confermato la loro disponibilità per le interviste, realizzate in luoghi diversi a seconda delle preferenze di ciascun partecipante (scuola, parco, bar, ufficio o abitazione dell’intervistato) tra giugno 2017 e giugno 2019. La durata di ciascuna intervista è stata di 60 – 90 minuti; si è scelto di non limitare in

²² Per ragioni di spazio, in questo contributo ci si limita ad analizzare i fattori ostacolanti. Per una descrizione dei fattori positivi si veda S. Zanazzi, *Coltivare l’inclusione a scuola: uno studio di caso*, in “Nuova Secondaria Ricerca”, 2, 2018, pp. 24-41.

²³ F. Dettori, *Perdersi e ritrovarsi. Una lettura pedagogica della disabilità in età adulta*, FrancoAngeli, Milano 2012.

alcun modo il tempo a disposizione, lasciando ad ogni intervistato la libertà di gestirlo in base alle sue disponibilità.

Le interviste sono state registrate e poi trascritte. Successivamente si è svolta l'analisi di contenuto che ha come obiettivo quello di elaborare una narrazione coerente, a partire da ciò che persone diverse hanno raccontato e riconoscendo allo stesso tempo che ogni vissuto è unico e ha valore nella sua singolarità. Come supporto nella fase di analisi del contenuto è stato utilizzato il software NVivo, particolarmente adatto ai disegni di ricerca qualitativi in cui raccolta e analisi dei dati procedono di pari passo. La codifica dei testi ha fatto emergere alcuni nodi concettuali principali che si ritrovano nella maggior parte delle interviste, oltre ad altri più specifici di una o più narrazioni.

5. I risultati della ricerca

In questo paragrafo saranno presentati i risultati della ricerca descritta nel paragrafo 2, focalizzandosi sui primi due interrogativi di ricerca. La trattazione che segue non ha pretese di esaustività rispetto alla enorme ricchezza delle esperienze condivise dagli intervistati, ma ne costituisce una sintesi ragionata, finalizzata a cogliere le categorie prevalenti e, laddove siano presenti, le principali differenze emerse nelle argomentazioni e nel vissuto degli attori.

5.1 Che cosa significa “inclusione scolastica” per gli intervistati? C'è una sostanziale convergenza nei significati, oppure vi sono delle significative differenze?

Pur evidenziando aspetti e sfumature diverse del concetto di inclusione scolastica, la maggioranza degli intervistati (53 su 63) ne parla con riferimento alla valorizzazione della diversità e alla capacità del contesto scolastico di accogliere tutti, di eliminare le barriere all'apprendimento e alla socializzazione, di adeguarsi a diversi stili e ritmi di apprendimento. Dalle interviste quindi emerge la consapevolezza degli attori di come “dovrebbe essere” la vera inclusione e di quali cambiamenti dovrebbero essere realizzati nei contesti scolastici e nella società per renderla possibile. In molte testimonianze, tuttavia, questa consapevolezza si accompagna alla constatazione che la strada da percorrere è ancora lunga e irta di ostacoli.

“Inclusione scolastica vuol dire tenere insieme tante differenze, andare oltre quelle categorie con cui la modulistica ci riempie la testa, BES, DSA (che poi servono solo per tenere sotto occhio la situazione) ... Inclusione è considerare la diversità una cosa normale!” (Docente di sostegno)

“Nell’inclusione deve essere tenuto in conto il concetto di diversità. L’inclusione deve includere la molteplicità, il diverso, la personalizzazione di cui ciascuno ha bisogno nella scuola. Non tutti hanno bisogno delle stesse cose, quindi ci sta di dare di più a qualcuno e meno ad un altro, per il principio di includere tutti e portare tutti avanti, piuttosto che dare tutto in modo uguale per tutti, cosa che spesso avviene nella quotidianità”. (Docente di sostegno)

“Inclusione scolastica significa un radicale cambiamento non solo della didattica ma della gestione della didattica della scuola. Dare attenzione ad ogni singolo alunno e non alla massa, quindi non lavorare più sulla classe considerando “ho questa classe” ma su tutti i singoli componenti. Allora secondo me si crea l’inclusione, è il cambiamento dell’ambiente, vuol dire “rovesciare”. (Referente per l’inclusione)

“Fare il docente significa includere. Da questo punto di vista, non c’è nessuna differenza tra un docente di sostegno e un docente della materia. L’aspetto più difficile, e allo stesso tempo più gratificante, del mio lavoro è riuscire ad arrivare alla mente e al cuore di ogni alunno. Vorrei che tutti i miei colleghi potessero avere le stesse soddisfazioni che ho avuto io. Ma devi metterci tutto te stesso”. (Docente disciplinare)

“Le disabilità sono una cartina al tornasole rispetto alla reale possibilità di stare insieme e condividere. Prendiamo l’esempio del cibo. Adesso quando si fa un evento si presta attenzione alle esigenze delle persone, si tiene conto del fatto che ci potrebbe essere chi ha allergie o restrizioni dovute alla religione, quindi si offrono diverse opzioni. Per le classi dovrebbe essere fatta una cosa molto simile. Altrimenti ... tu hai il diabete ... facciamo un menu con lo zucchero dappertutto e tu ... stai buono mentre noi mangiamo! Includere significa che bisogna programmare da prima, farsi venire idee ogni volta diverse, modulate rispetto alla situazione, solo che questo è impegnativo!” (Genitore di alunno con disabilità)

“Vorrei che mia figlia crescesse nella consapevolezza che la diversità è lo stato naturale delle cose. La scuola la sta aiutando, secondo me, a capire questo principio e a metterlo in pratica. La società là fuori di meno, basti pensare al razzismo che si sta diffondendo a macchia d’olio”. (Genitore)

Il gruppo degli assistenti specialistici intervistati guarda “naturalmente” all’inclusione da una prospettiva diversa, più focalizzata sulla persona in difficoltà. L’assistente, infatti, a differenza del docente di sostegno che è assegnato alla classe, viene affiancato al singolo alunno. Si tratta di una figura cruciale per l’inclusione degli allievi con disabilità o in situazioni di svantaggio nell’ambito dell’istruzione secondaria di II grado, finanziata dalla Regione Lazio attraverso il POR-FSE²⁴. Dalle interviste agli assistenti emerge una visione ampia dell’inclusione, intesa come progetto sociale che considera come priorità l’educazione di tutti e la valorizzazione della diversità. Anche in questo caso, però, il vissuto degli assistenti è difficile, si scontra con contesti non ancora pronti ad abbracciare il paradigma inclusivo e con significativi “scollamenti” tra teoria e pratica.

“Inclusione significa far lavorare i ragazzi con disabilità, metterci tutti sullo stesso piano, creare un percorso per tutti”. (Assistente specialistico)

“Per me l’inclusione scolastica ha una doppia direzione. Da una parte il ragazzo ha una sua continuità: sa che bisogna andare in classe, che ci sono gli stessi compagni, che c’è una lavagna ... è un ambiente che lui frequenta e con cui, bene o male, interagisce. Dall’altro ci sono i compagni. L’inclusione è anche per gli altri ragazzi, il rendersi conto che un ragazzo autistico non è “niente di speciale”, è una persona come loro che ha delle problematiche diverse dalle loro. Ci sono ragazzi qui che hanno problemi familiari enormi ... parlarne, avere un aiuto può essere importante. Gli altri ragazzi così riflettono sul valore della vita, su quanto può essere lacerante, dirompente vivere in una famiglia divisa. Il disabile così non lo vedi più come un essere strano, ti rendi conto che certe cose potrebbero capitare anche a te”. (Assistente specialistico)

“L’inclusione a mio parere si fa a scuola, perché lì oltre ai ragazzi disabili educi anche quelli “normotipici” che saranno i genitori di domani C’è ancora tanta paura e ignoranza nelle persone, anche nei ragazzi che studiano qui. Bisogna fare tanto lavoro con i ragazzi e le loro famiglie, per far capire che la diversità non è una cosa negativa”. (Assistente specialistico)

Una parte minoritaria degli intervistati (10) utilizza ancora un linguaggio proprio del paradigma dell’integrazione e parla quindi di in-

²⁴ Il servizio di assistenza specialistica è organizzato con modalità differenti nelle diverse Regioni, pur avendo i medesimi obiettivi. In questo articolo si fa riferimento alla Regione Lazio in cui si è svolto il progetto di ricerca descritto.

clusione riferendosi esclusivamente alle categorie previste dalle norme (disabilità certificata, DSA e BES). Si tratta di 3 docenti disciplinari, 3 assistenti e 4 docenti di sostegno. Di queste 10 persone, più della metà sono a fine carriera, quindi “cresciuti” in un sistema che non contemplava l’idea di inclusione così come è stata recentemente concettualizzata e che ragionava in termini di compensazione del deficit al fine di allineare il più possibile la diversità alla norma. Questi intervistati si dichiarano, in linea di principio, favorevoli alla scuola di tutti, ma nelle loro argomentazioni traspare la convinzione che la diversità debba essere tollerata e accettata, più che “celebrata” come valore. Nelle loro testimonianze l’alunno con disabilità, DSA o BES è integrato, attraverso interventi specialistici riservati ai soggetti svantaggiati, nel mondo degli altri in nome di un principio di solidarietà e di “bontà” umana. Non c’è rielaborazione critica del concetto di “normalità” al quale, esplicitamente o implicitamente, si fa riferimento.

“Si deve insegnare ai ragazzi il rispetto per l’altro anche se c’è una diversità”. (Docente di sostegno)

“Inclusione scolastica significa fornire a persone svantaggiate, per vari motivi, strumenti che li possono, in qualche maniera, allineare. Dare le stesse opportunità che hanno le persone che questi svantaggi non li hanno”. (Docente disciplinare)

“L’inclusione scolastica passa necessariamente attraverso la formazione di una cultura di accettazione della diversità/disabilità che però è ancora limitata. In questa scuola si accolgono tanti disabili, forse un po’ troppi, rispetto ad altre scuole”. (Assistente specialistico)

5.2 Esistono, nel vissuto degli intervistati, delle “categorie” ricorrenti che si frappongono come ostacoli nei processi di inclusione scolastica? Se sì, possiamo collegare tali categorie ad elementi di sistema e/o a convinzioni, comportamenti, atteggiamenti delle persone coinvolte?

La rilettura critica delle interviste ha permesso di identificare alcune categorie ostacolanti che ricorrono nel vissuto delle persone coinvolte nei processi di inclusione²⁵. Esse gettano ombre sulla scuola inclusiva,

²⁵ I fattori ostacolanti descritti in questo contributo sono stati selezionati con il supporto del software NVivo, che consente di misurare e confrontare la “quantità” di testo codificata con riferimento ad ogni categoria concettuale (“nodo”) ritenuta interessante ai fini dell’analisi da svolgere. In particolare, sono stati selezionati i 4 nodi

come un cielo nuvoloso che potrebbe in futuro aprirsi per accogliere il sole oppure, al contrario, rappresentare lo sfondo di una pericolosa perturbazione. Ad un primo sguardo si sarebbe tentati di attribuire tali visusti negativi prevalentemente, se non esclusivamente, a fattori di sistema. Tuttavia, una lettura più critica richiede necessariamente uno sguardo sulla costante interazione tra struttura ed *agency*, lasciando intravedere il ruolo cruciale delle persone, con le loro convinzioni e chiamandole, quindi, in causa nella riflessione sul cambiamento possibile.

La prima categoria-ostacolo che vale la pena di analizzare è lo *scolamento tra scuola e società*. Tanto è radicata nella maggioranza degli intervistati l'idea dell'inclusione come valorizzazione della diversità, quanto è forte la consapevolezza che essa non possa essere realizzata solo a scuola. Gli insegnanti, i genitori, i referenti, gli assistenti sentono di dover combattere quotidianamente una battaglia contro un sistema che non riesce a “rimuovere gli ostacoli al pieno sviluppo della persona umana e all'effettiva partecipazione di tutti”²⁶. Mentre alcuni intervistati si limitano a criticare il sistema di norme e pratiche e le sue disfunzionalità, altri estendono la loro critica all'intera società che percepiscono come sempre più escludente, disumana e disumanizzante. In alcune delle narrazioni, emerge la resilienza delle persone, il “lieto fine” delle vicende o almeno la consapevolezza di far parte di una comunità scolastica che vuol essere inclusiva, in altre la frustrazione e la negatività prendono il sopravvento e lasciano spazio ad una pericolosa forma di rassegnazione.

“La scuola si è sforzata tantissimo (di rendere disponibile l'alternanza scuola lavoro anche alunni con disabilità). Da quando è stata introdotta la riforma della Buona Scuola è stata introdotta l'alternanza e la scuola si è impegnata per farla fare anche al mio studente del mattino, anche se non sono obbligati. Abbiamo ritenuto giusto che lui avesse tutti i diritti e doveri degli altri studenti, quindi abbiamo implementato l'alternanza anche per lui e abbiamo dovuto superare tutta una serie di problematiche. Per esempio, il pulmino della cooperativa che porta gli

che contenevano il maggior numero di codifiche testuali. Si è poi ritenuto opportuno verificare che all'interno di ciascun nodo selezionato fossero presenti codifiche tratte da almeno 2/3 delle interviste di ciascuna categoria coinvolta nel progetto (Dirigenti, referenti, docenti, genitori, rappresentanti delle associazioni), per evitare di selezionare nodi ricchi di codifiche provenienti da poche interviste o “concentrate” in un'unica categoria di intervistati. Procedendo in questo modo è possibile affermare che le categorie selezionate descrivono il “comune sentire” degli intervistati.

²⁶ Costituzione della Repubblica Italiana, Art. 3.

studenti con disabilità non andava fino al luogo dove si svolgeva l'alternanza, anche se l'alternanza fa parte del percorso scolastico. Quindi abbiamo dovuto implementare, con l'aiuto della dirigenza e della segreteria, un servizio di trasporto alternativo". (Docente di sostegno)

"L'inclusione non è solo questione di come si insegna, ma anche di cosa si insegna. Io cerco di inserire nei miei insegnamenti il rispetto delle minoranze, la bellezza della diversità. Spesso ho colto l'occasione di fatti di cronaca per parlare di migrazioni, per esempio. A scuola i miei alunni hanno imparato che un rifugiato è una persona che fugge dalle persecuzioni, che un migrante economico è una persona che ha il diritto, come tutti, di cercare una vita migliore. Abbiamo discusso di quanto sarebbe giusto, e bello, e anche conveniente, aiutarli ad inserirsi e a portare la loro cultura come un arricchimento. Abbiamo appoggiato le iniziative per lo *ius soli*. Poi sei costretta a dire in classe che dopo tanto parlare, lo *ius soli* non è stato approvato. Perché? Perché in fondo abbiamo scherzato, in fondo siamo un paese razzista". (Docente disciplinare)

"Alla fine, sei lasciato solo. Tu per anni dedichi la tua competenza, le tue fatiche, i tuoi anni di studio a costruire delle autonomie, per dare ai ragazzi una minima capacità anche lavorativa. Dopo di te c'è il vuoto. Vedi un ragazzo imparare a stare con gli altri, lo vedi acquisire capacità minime di sopravvivenza che prima neanche immaginavi potessero esistere. Poi finisce la scuola e sai che lui starà chiuso in casa con un badante, e tornerà rapidamente indietro, ad uno stato di vita vegetativa, a dipendere dalla "bontà" delle associazioni di volontariato nella migliore delle ipotesi, e dal sacrificio dei suoi familiari". (Assistente specialistico)

"Ho accettato di fare questa intervista perché ci tenevo a dire la mia, sapendo di essere in netta minoranza. Io sono la mamma di una ragazza sveglia, intelligente, oserei dire anche brillante. Alle scuole medie l'ho mandata alla Silvestri con i ragazzini sordi, perché volevo che imparasse che siamo tutti diversi e che questo è positivo. Ma quanti genitori l'avrebbero fatto? Pochi, pochissimi. Mi sento una mosca bianca. Sono contenta che mia figlia cresca nella scuola di tutti, ma mi sento una mosca bianca". (Genitore)

"Sulla disabilità si sentono tante parolacce. La prima è "bisogni". I bisogni li fanno i cani al parco! Secondo la Convenzione ONU del 2006, la disabilità è una "condizione". Tutta roba che sta sulla carta, come la Costituzione. Il diritto alla salute e il diritto all'istruzione però sono dei

baluardi in quanto diritti costituzionalmente garantiti. La parola "diritto" significa che tu i soldi li devi trovare! Ci sono delle sentenze che affermano che il bilancio si deve comprimere alle esigenze di un diritto, e non viceversa. Invece da un po' di tempo a questa parte si sono inventati un'altra parolaccia, quella di "interesse legittimo" che va a sostituire il "diritto". Questo passaggio di paradigma cambia la vita delle persone. Ci sono casi di ragazzi che vengono parcheggiati a scuola perché l'istruzione è un diritto costituzionalmente garantito e la scuola è l'unica che garantisce continuità, se non di istruzione, almeno di assistenza. Poi, finita la scuola, inizia la caccia al tesoro ... c'è il vuoto ... cose buone e meno buone, e un circolo (vizioso o virtuoso?) di cooperative e servizi che non si capisce se ci sono per i disabili o viceversa La terza parolaccia è "isorisorse", cioè a parità di risorse bisogna far stare dentro più utenti possibile. Nel tempo le esigenze nel sociale sono aumentate Se vuoi che tutti siano dentro il sociale, ed è giusto così, non puoi però pretendere di farlo con le stesse risorse! Se guardiamo il bilancio di Roma per il sociale, fino al 2010 aumentava poco di anno in anno, da allora è sempre rimasto fermo o addirittura diminuito. E poi c'è il problema che le risorse vengono ripartite su base storica, ma le esigenze cambiano e a volte le ripartizioni storiche non sono per nulla adeguate alle necessità attuali" (Rappresentante Consulta Cittadina Permanente sui problemi delle Persone Handicapate).

La seconda categoria-ostacolo che emerge dai vissuti, e che può essere vista come una declinazione della prima, è lo *scollamento tra scuola e famiglia*. La scuola e la famiglia dovrebbero essere alleate nella cura e nello sviluppo della persona con disabilità, ma spesso diversi ostacoli, di natura sia sistemica che personale e situazionale, impediscono questa sinergia, sfociando in conflitti e scontri tra le due agenzie educative e tra le persone che le rappresentano. Lo scollamento è percepito sia da parte del personale scolastico che da parte delle famiglie, rappresentando un quadro di reciproca incomprensione e, in alcuni casi, svalutazione.

"A scuola si cerca di insegnare che ognuno ha i suoi ritmi, i suoi stili di apprendimento, le sue difficoltà da superare, anche temporanee. Poi vanno a casa e i genitori insegnano loro la competizione, il primeggiare sugli altri a tutti i costi, la logica del noi contro gli altri. Le famiglie vivono nell'ansia, che il loro figlio non prenda il miglior voto, che non impari l'inglese, che "per colpa" dei compagni meno bravi rimanga indietro. Magari non te lo dicono apertamente, soprattutto se sono famiglie

benestanti e istruite. Va di moda il *politically correct*. Ma lo capisci lo stesso, lo senti, ci devi combattere tutti i giorni con questa distanza enorme che ci separa dalle famiglie”. (Docente di sostegno)

“A scuola è una lotta continua. Il problema a volte sono anche le famiglie Loro non vogliono in classe uno che disturba! L’inclusione è una cosa idealmente positiva, finché non tocca a loro Chi ha il figlio tranquillo non vuole assolutamente il fastidio di un rallentamento nei programmi curriculari perché c’è quello che non parla la lingua, o perché c’è quello iperattivo che disturba, e questo suscita le ire dei genitori È così e sarà sempre così. Ti marchiano a fuoco, non c’è niente da fare”. (Genitore di alunno con disabilità)

La terza categoria-ostacolo emersa è la *riduzione percepita da un ruolo educativo ad un ruolo meramente formativo*. Nelle interviste si parla di un conflitto, che per alcuni si trasforma in disagio, tra la convinzione che la scuola debba prima di tutto educare e le pressioni provenienti dal mercato del lavoro, dalla società individualista e competitiva, e a volte dallo stesso sistema scolastico, a focalizzarsi sulle nozioni, e sulle competenze tecniche, tralasciando lo sviluppo della persona e del cittadino.

“Ho organizzato un corso sulla dislessia. Partecipazione gratuita, 30 ore online, quindi non c’era neanche il problema degli impegni familiari il pomeriggio. Su 30 insegnanti si sono iscritti in 7, tutti di sostegno. Allora mi chiedo: come puoi lamentarti di non riuscire a gestire le problematiche in classe, se non ci provi nemmeno a formarti? Il fatto è che i docenti disciplinari non ritengono questo un problema loro, si sentono di doversi aggiornare sulle loro discipline (e non tutti, comunque), ma il resto è secondario o addirittura superfluo”. (Referente per l’inclusione)

“Per mio figlio sarebbe importante lavorare con i compagni. Lui ama i suoi compagni. Non può fare quello che fanno loro, ma cosa ci vuole ad organizzare dei piccoli gruppi di lavoro in cui lui possa partecipare, magari disegnando, o lavorando con il computer? A turni, un’ora a settimana, coinvolgere i compagni più bravi ... anche per loro sarebbe utile, sarebbe un’occasione di sperimentarsi con una persona diversa da loro ... Non lo si fa, al massimo lo si fa una volta ogni tanto, perché l’insegnante non vuole perdere tempo, deve fare il programma, o perché gli altri genitori magari si opporrebbero, o semplicemente perché non ci si pensa. Molto più facile lasciarlo lì seduto a guardare e quando sbrocca, portarlo fuori con l’assistente a fare due passi nel cortile”. (Genitore di studente con disabilità)

“A volte mi chiedo ... è giusto che io mi consideri un educatore? Che io veda il mio lavoro come un lavoro per il quale ho studiato tanti anni? Oppure sarebbe meglio, più sano per tutti, che mi rassegnassi a fare il badante? Perché poi quando provi a proporre delle cose un po' fuori dalle righe per far interagire i ragazzi disabili con gli altri, ti viene fatto capire quasi a brutto muso, che le priorità sono altre. Non voglio essere troppo negativo, non è sempre così. Anzi ci sono tanti insegnanti splendidi qui, non mi dovrei lamentare. Ma la logica complessiva è quella dell'andare avanti, del prendere il diploma, perché poi c'è il lavoro, è quello che conta”. (Assistente specialistico)

“Ti senti sotto pressione. Sai che i ragazzi dovranno sgomitare per trovare un lavoro. Sai che per loro sapere bene l'inglese potrebbe fare la differenza. A volte mi concentro su quello, potrei fare anche altro, pensare ad altro, ma mi concentro su quello, so che almeno su questo non sbaglio”. (Docente disciplinare)

“Dobbiamo preservare i “quasi adatti” ... cito un libro di Peter Hoeg che è stato molto importante per la mia formazione. Dobbiamo resistere a chi ci vorrebbe conformati ad una norma di docente burocrate, che fa il suo e nulla di più, che fa lezione sulla sua materia e compila moduli e sta a posto con la coscienza. No, noi siamo una delle poche forme di resistenza che ancora resistono nella società. Noi possiamo far capire il valore dei quasi adatti. Siamo noi stessi dei quasi adatti nella scuola di oggi”. (Docente di sostegno).

L'ultima categoria-ostacolo che risulta dalle interviste è lo *scollamento tra mezzi e fini*, che si esprime nell'ipertrofia normativa, nella burocratizzazione, nella parcellizzazione dei ruoli, e che sfocia paradossalmente in un sentimento di “solitudine”, nella percezione di abbandono da parte delle istituzioni, considerate tanto distanti dalla scuola quanto incapaci di comprenderla e di supportarla nella sua funzione educativa. La burocrazia, da meccanismo tutelante dei diritti, si trasforma in un guscio nei cui interstizi si annidano rischi di delegittimazione e di deresponsabilizzazione educativa.

“C'è molto questa idea che l'inclusione, lo stare insieme si ferma a ogni competenza e se una competenza è staccata dall'altra per un millimetro non importa ... il millimetro può diventare un Grand Canyon, e questo secondo me è un grande limite. Questo dipende dal fatto che ogni figura professionale ha diritti, doveri, mansioni, requisiti ... quando ci sono persone volenterose, con la prassi si risolve molto ... però non si può dividere una persona in spicchi, un'ora didattica e

un'ora di assistenza! Ma di che cosa stiamo parlando? ... Molto della reale inclusione si ferma di fronte a diritti, doveri, competenze, requisiti ... le cose si fermano di fronte all'aspetto amministrativo e burocratico". (Genitore di alunno con disabilità)

“Noi siamo pagati ad ore, le ore di lavoro le scriviamo sul registro tutti i giorni. Se mi ammalo e rimango un giorno a casa, non mi pagano. Se arrivo a scuola e la ragazza che seguo è assente, e non c'è nessuno da sostituire, mi dicono di tornare a casa e non mi pagano per quelle ore. Oppure mi mandano in un'altra scuola dove mi assegnano ad un ragazzo che non ho mai visto, per due ore, o anche solo per un'ora. Che intervento educativo posso fare in queste condizioni? Come posso lavorare per l'inclusione se io stessa sono “esclusa” dalla categoria dei lavoratori tutelati? Questa è solo burocrazia. Ti mando lì perché così rendicono le ore alla Regione, così mi tornano i conti, così mi prendo i fondi. Non c'è una *ratio* dietro questa organizzazione, se non quella di far stare in piedi un sistema amministrativo rachitico, asfittico”. (Assistente specialistico)

“Io al liceo avevo una professoressa veramente matta, detto volgarmente, sarebbe stata da seguire a livello medico. Questa professoressa, pur con tutti i suoi problemi, applicava una didattica davvero inclusiva, mettendo tutti nelle condizioni di prepararsi (giustificazioni, attenzione a chi era stato assente e non aveva ascoltato le spiegazioni, interrogazioni programmate ...) anche se non avevamo in classe ragazzi con disabilità. Quello che oggi alcuni ragazzi possono ottenere solo attraverso la certificazione di un disturbo, solo sentendosi differenti dalla classe, una volta si poteva fare, punto e basta! Non so cosa è successo nel frattempo ... forse è stato chiesto ai professori di rendicontare tutto, e quindi diventa difficile spiegare perché a quel ragazzo non hai chiesto la stessa cosa che agli altri”. (Genitore di alunno con disabilità)

6. *Formare per l'inclusione*

Dai vissuti delle persone intervistate, presentati nel precedente paragrafo, emerge, da un lato, la consapevolezza della direzione da prendere per realizzare la vera inclusione scolastica, dall'altro un forte disagio caratterizzato da senso di abbandono, solitudine, “scollamento” della scuola dal resto della società, svuotamento e “scarsificazione progres-

siva”²⁷ dell’esperienza scolastica. Come si è detto nel paragrafo 3, le interviste sono state realizzate in contesti considerati molto efficaci nelle pratiche inclusive: a maggior ragione, quindi, l’analisi dei fattori ostacolanti risulta interessante per chi si occupa, a diverso titolo e livello, della formazione del personale scolastico. In questo paragrafo si cercherà dunque di dare risposta al terzo interrogativo di ricerca.

6.1 Come si possono tradurre le risposte date ai precedenti interrogativi in indicazioni concrete per la formazione del personale scolastico?

Se inclusività significa coltivare una umanità “poliedrica”²⁸ e una cultura che celebra la diversità come valore, formare per l’inclusione allora significa innanzitutto contrastare la cultura dell’etichettamento, dell’intervento tecnico, dell’efficientismo,²⁹ riportando in primo piano il lavoro educativo, con i valori e i riferimenti ai diritti umani ad esso sottesi. Formare per l’inclusione significa comunicare che non c’è un unico modo “giusto” di operare, ma l’importante è iniziare e portare avanti costantemente un percorso di dialogo, confronto, rielaborazione e messa in discussione delle pratiche finalizzato al miglioramento continuo. Come evidenziato nell’Index per l’inclusione, quando le persone riflettono insieme sui principi sottostanti alle loro azioni e a quelle degli altri, e su quali di questi vorrebbero adottare con continuità, di fatto stanno sviluppando una “alfabetizzazione di valori”³⁰ che li rende in grado di farsi promotori della creazione di culture e ambienti inclusivi. Oltre a ciò, è importante che tutto il personale scolastico si impegni ad analizzare le implicazioni pratiche dell’inclusione, passando dal piano dei valori a quello delle azioni quotidiane. La domanda da porsi è che cosa significhino i valori inclusivi per le attività che riguardano l’organizzazione della scuola, la didattica, i rapporti con il contesto e le comunità circostanti. L’urgente necessità di creare le condizioni per un

²⁷ P. Fabbri, *La sfida dell’inclusione nella scuola. Un’analisi critica delle prassi nell’educazione*, cit., p. 60.

²⁸ G. Chiappetta, G. Desideri, E. Feola, G. Manzo, M.E. Viscardi, A. Vivona (a cura di), *Filosofia, prassi e norme dell’inclusività*, Napoli, Guida, 2017, p. 44.

²⁹ T. Booth, M. Ainscow, *Nuovo Index per l’inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, Edizione italiana a cura di Fabio Dovigo, Roma, Carocci, 2107.

³⁰ T. Booth, M. Ainscow, *Nuovo Index per l’inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, cit., p.59.

rafforzamento delle pratiche riflessive all'interno degli ambienti scolastici è la prima conclusione cui portano i risultati della ricerca descritta in questo contributo. Riflettere per essere disposti a “mettere sotto esame” comportamenti, atteggiamenti, convinzioni proprie e altrui, per abbracciare cambiamenti trasformativi e non solo adattivi, per valorizzare l'agency che sa incidere sulla struttura rendendola più funzionale, più “morbida”, più aperta ad accogliere le innumerevoli diversità umane. La domanda di riflessione e di riflessività sta emergendo dal basso³¹ ma rischia di essere soffocata dalle tendenze alla proceduralizzazione del lavoro scolastico, dall'irreggimentazione dei ruoli, da una paura quasi paralizzante di commettere errori uscendo dagli schemi imposti dalle norme e dai regolamenti.

Come osserva Dovigo, ciò che avviene nelle strutture scolastiche è solitamente interpretato come risultato diretto e lineare di norme, circolari e regolamenti, ma in realtà le scuole sono “strutture organizzative complesse, attraversate da molteplici processi decisionali formali e informali cui partecipano attori diversi, alle prese con i problemi e le opportunità che derivano dal cambiamento”³². La nozione di sistema complesso può aiutare a comprendere la dimensione sfaccettata e sempre mutevole in cui si muovono i docenti e tutti coloro che operano nella scuola e per la scuola. In un sistema complesso, le interazioni tra componenti non sono lineari e obbediscono a leggi dialogiche: il comportamento di un elemento del sistema in una relazione è differente da quello che sarebbe in un'altra relazione. L'evoluzione e lo sviluppo di un sistema complesso, quindi, non sono determinabili a priori, perché non vi sono gerarchie accentrate su uno o pochi elementi e, di conseguenza, ogni singola parte può influenzare il tutto, cambiamenti anche piccoli possono generare velocemente cambiamenti globali, l'incertezza e l'indeterminazione sono parte integrante dell'identità del sistema³³. Capire e apprezzare la complessità del sistema scuola e del lavoro educativo è la base per sviluppare un agire inclusivo che si interroga di fronte ad ogni singola situazione educativa, ad ogni singolo individuo con le sue unicità, che non si rifugia dietro pratiche standardizzate, che non cede

³¹ S. Zanazzi, *I docenti inclusivi tra teoria e pratica*, cit.

³² T. Booth, M. Ainscow, *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, cit. Dalla prefazione a cura di Fabio Dovigo, p.24.

³³ E. Morin, *Introduzione al pensiero complesso. Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità*, Segrate, Sperling & Kupfer, 1993; E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, tr. it., Milano, Raffaello Cortina, 2000.

alla tentazione del pensiero convergente e semplificante. Formare per l'inclusione significa quindi formare “professionisti riflessivi”³⁴, consapevoli del fatto che educare comporta essere coinvolti in un agire pratico caratterizzato da elevata problematicità. Infatti, l'educatore si trova continuamente di fronte a situazioni per le quali non esiste una risposta unica e risolutiva: la soluzione a ogni problema educativo va trovata adottando una logica contestuale e sottoponendo la situazione a uno specifico processo di indagine finalizzato a coglierne i suoi aspetti unici. Sviluppare questa consapevolezza significa, da un lato, accettare l'errore, la parzialità, l'incertezza, dall'altro imparare a vedersi come agenti di cambiamento e di miglioramento continuo, abbracciando la “missione”³⁵ di un'educazione “intrinsecamente” inclusiva.

7. Conclusioni

Giunti a questo punto, possiamo affermare che la *necessità di superare disgiunzioni* è il messaggio che emerge con maggiore incisività dal “percorso a ostacoli nel mondo della scuola” descritto in questo articolo. Le interviste hanno disegnato l'immagine di una scuola che vorrebbe muoversi nella direzione dell'inclusione, ben chiara all'orizzonte, ma viene frenata da fratture che interrompono la via, che la rendono impervia, a tratti impraticabile, allontanando tra loro persone e istituzioni e delegittimandole dal loro ruolo. Si tratta di infiltrazioni che minacciano le fondamenta dell'intera società, di cui la scuola è parte integrante e potenzialmente “trasformativa”. Se, da un lato, la ricerca ha messo in evidenza la consapevolezza di una parte del personale scolastico, dall'altro è emersa anche la difficoltà a decostruire pratiche consolidate, a mettersi in discussione, ad essere per primi agenti di cambiamento.

La transizione dall'integrazione all'inclusione non potrà realizzarsi se non attraverso la ricomposizione di un quadro volto prima di tutto a coltivare quella “comprensione umana”³⁶ che richiede il riconoscimento dell'altro (persona o istituzione che sia) e di ciò che accomuna

³⁴ D. Schön, *The Reflective Practitioner: how professionals think in action*, New York, Basic Books, 1983 (tr. it. *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari, Dedalo, 1993).

³⁵ G. Chiappetta, G. Desideri, E. Feola, G. Manzo, M.E. Viscardi, A. Vivona (a cura di), *Filosofia, prassi e norme dell'inclusività*, cit., p. 27.

³⁶ E. Morin, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, cit.

all'altro. Lungo questo percorso, si chiede agli insegnanti, agli assistenti, ai referenti, ai dirigenti, oltre che alle famiglie e alla comunità tutta, di agire da “operatori di relianza”³⁷ che sanno collegare le diversità come tessere di un puzzle da comporre, formando alleanze tra elementi interdipendenti di sistemi complessi. Si chiede loro di comprendere la complessità del lavoro educativo, di saperla apprezzare come un valore, anziché temerla come una minaccia. Più di ogni cosa, è necessaria la consapevolezza che l'inclusione non possa nascere, semplicemente, da una somma di comportamenti corretti, ma sia una possibile, e per nulla scontata, qualità emergente da un tutto che è di più, e diverso, dalla somma delle sue parti. In questa prospettiva, la strada verso l'inclusione non è una linea retta, bensì un anello fatto di causalità circolari e dialogiche, chiamato a ricongiungere processi e istanze antagoniste come le correnti di un fiume, il cui corso si modifica nell'interazione con il territorio, e a sua volta modella il territorio stesso.

Riferimenti bibliografici

- Bohicchio F., *L'agire inclusivo nella scuola. Logiche, metodologie e tecnologie, per educatori e insegnanti*, Tricase, Libellula, 2017
- Booth T., Ainscow M., *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, Edizione italiana a cura di Fabio Dovigo, Roma, Carocci, 2017
- Calvert L., *Moving from Compliance to Agency: what teachers need to make professional learning work*, Oxford, Learning Forward and NCTAF, 2016
- Chiappetta G., Desideri G., Feola E., Manzo G., Viscardi M.E., Vivona A. (a cura di), *Filosofia, prassi e norme dell'inclusività*, Napoli, Guida, 2017
- Corbetta P., *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Bologna, il Mulino, 1999
- D'Alessio, S., Watkins A., *International Comparisons of Inclusive Policy and Practice: are we talking about the same thing?*, in “Research in Comparative and International Education”, 4, 3, 2009
- Eaedem, *Inclusive education across Europe: the move in thinking from integration for inclusion*, in “Revista de Psicología y Education”, 1, 5, 2010
- Dettori F., *Perdersi e ritrovarsi. Una lettura pedagogica della disabilità in età adulta*, Milano, Franco Angeli, 2012
- Dyson D.A., *Inclusion and Inclusions: theories and discourses in inclusive education*, in Daniels H. & Gardner P. (Eds.), *World Yearbook of Education 1999. Inclusive Education*, Londra, Routledge, 1999
- Fabrizi P., *La sfida dell'inclusione nella scuola. Un'analisi critica delle prassi nell'educazione*, Roma, Armando, 2019
- Lascioli A., *Verso l'inclusive education*, Foggia, Edizioni del Rosone, 2014

³⁷ *Ibidem*, p. 73.

125 – *La strada verso l'inclusione:
un percorso a ostacoli nel mondo della scuola*

Morin E., *Introduzione al pensiero complesso. Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità*, Segrate, Sperling & Kupfer, 1993

Idem, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Raffaello Cortina, 2000

Idem, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Milano, Raffaello Cortina, 2014

Mortari L., *Cultura della ricerca e pedagogia*, Roma, Carocci, 2007

Schön D., *The Reflective Practitioner: how professionals think in action*, New York, Basic Books, 1983 (tr. it. *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari, Dedalo, 1993)

Sibilio M., Aiello P., *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agenzialità per una scuola inclusiva*, Napoli, EdISES, 2018

Zanazzi S., *Inclusive education. A critical view on Italian policies*, Roma, Nuova Cultura, 2018

Eadem, *Coltivare l'inclusione a scuola: uno studio di caso*, in "Nuova Secondaria Ricerca", 2, 2018.

Eadem, *I docenti inclusivi tra teoria e pratica*, in "Italian Journal of Educational Research", 21, 2019.

Alberto Sordi: storia di un italiano

Alessandro Genovesi

In questo *annus horribilis* che è il 2020 sarà difficile fare qualsiasi cosa, figuriamoci portare avanti i festeggiamenti predisposti per ricordare i cento anni dalla nascita di Alberto Sordi.

Molte le occasioni previste, alcune ormai saltate altre, per lo meno mentre scriviamo, sono invece ancora in calendario, tra queste la *Mostra per il centenario Alberto Sordi 1920-2020* nella Villa romana dell'attore in giugno e a settembre il ricordo della 76° Mostra di Venezia con la versione restaurata dello *Sceicco Bianco*.

Attore, comico di rivista, doppiatore, cantante ma anche compositore, regista, sceneggiatore, Alberto Sordi è stato uno dei “mattatori” del cinema italiano assieme a nomi quali Gassman, Tognazzi, Mastroianni, Manfredi.

Dopo la rivista e la radio negli anni '30 e '40, il suo territorio d'elezione è diventato ben presto il cinema: tanti film, tante storie e personaggi raccontati in quasi 200 titoli in carriera. Una media di quasi cinque film all'anno. Inarrivabile! Una massiccia carriera cinematografica, dunque, un glorioso passato in radio altrettanto ricco di programmi e invece una presenza televisiva sempre molto controllata. Di sicuro la televisione è stata per Sordi un mezzo *tardivo*: quando la Rai accende i riflettori nel 1954, Sordi è occupato a pieno nel cinema, è già attore di fama per pensare di avvicinarsi al piccolo schermo.

Alla tv arriva solo negli anni '60, ritrovando, nei primi spettacoli di varietà della Rai, il suo ambiente naturale. E infatti la sua presenza in tv aumenta decisamente prendendo parte a programmi quali: *Studio uno* con Mina nel 1966, *Stasera con Gina Lollobrigida* nel 1969, *Canzonissima* nel 1970, *Cari amici vicini e lontani* nel 1984, la *Corrida* nel 1970, e poi *Effetto Nuvolari*, *San Remo*, *Buonasera Raffaella* e i numerosi *Fantastico*.

Fare comicità in tv è per lui soprattutto l'occasione per riproporre i vecchi *sketch* del passato e una sorta di vetrina per promuovere il

personaggio Sordi con la sua presenza scenica, la sua simpatia da consumato attore di palcoscenico.

Bisogna attendere il 1983 per un primo progetto tv con *Il tassinaro* serie televisiva in 4 puntate da lui pensata e voluta e poi qualche anno dopo, nel 1989 non più come regista, ma nella parte di Don Abbondio nella miniserie *I promessi sposi* di Salvatore Nocita.

Negli anni '80 il contesto è ormai cambiato, la televisione è letteralmente esplosa, sia per pubblico che per mercato ed è per questo forse che Sordi decide di cedere alle lusinghe di una vecchia proposta Rai, a lungo ignorata, e accetta di lavorare ad un suo progetto scritto apposta per la televisione. È di fatto l'unico progetto di Alberto Sordi scritto e pensato per il piccolo schermo.

Il programma si chiama *Storia di un italiano* e va in onda in seconda serata sulla seconda rete nel 1979, poi una seconda e terza serie nel 1981 e infine una quarta nel 1986. Il progetto è un'antologia dei film di Sordi sulla storia d'Italia con un intento principalmente didattico, al punto che l'attore ne immagina fin da subito una possibile distribuzione nelle scuole.

La struttura del programma è la seguente: Sordi presenta una selezione delle sequenze dei suoi film, alternandole ai filmati di repertorio, per esempio cinegiornali o servizi giornalistici, il tutto in chiave storicistica. È la storia d'Italia attraverso i suoi film.

I commenti dello stesso Sordi introducono e intervallano le sequenze e talvolta lo portano fino a mutare i dialoghi originali per adattarli alle esigenze, come ad esempio nella scena dell'aeroporto londinese in *Fumo di Londra* dove Sordi utilizza un documentario dei Beatles per costruire un finto saluto verso di lui da parte dei *fabulous four*.

Gli intenti dell'*Albertone nazionale* sono chiari: rileggere la storia d'Italia attraverso il suo cinema e soprattutto attraverso i suoi personaggi, nella convinzione non solo del forte legame tra il suo cinema e la storia del Paese, ma anche che il suo essere attore vada ben oltre i singoli film.

Che ci sia una sana ambizione di fondo è indubbio, ma Sordi è persuaso proprio dalla consapevolezza che i suoi film siano stati pensati e ispirati a una vera e propria "galleria degli italiani": è un legame naturale.

Aldo Grasso, nella sua *Storia della televisione*, non è però della stessa opinione: "In *Storia di un italiano*, Sordi indaga vizi e virtù,

difetti e pregi dei concittadini toccando temi come l'esterofilia, l'emarginazione degli anziani, la crisi della coppia, i contrasti generazionali, i disagi degli emigranti, la passione per il gioco, gli errori giudiziari. A forza di sentirsi dire che il suo cinema rispecchia gli italiani, Sordi si è convinto di poter scrivere la sua Storia d'Italia, contrapposta a quella di Montanelli e quella einaudiana”.

La genesi del progetto risale al 1977, quando la seconda rete acquista i diritti di alcuni film di Alberto Sordi per realizzare un ciclo con l'intenzione di accompagnarli con un documentario realizzato *ad hoc*, oppure con una serie di interviste. Ma Sordi, che ama circondarsi di autori, scrittori, sceneggiatori, raccoglie attorno a sé una bella squadra per lavorare al programma e le cose prendono un'altra forma.

Come ha raccontato Giancarlo Governi in una recente intervista, che al progetto ha lavorato giovanissimo: “Guardando i suoi film assieme ci rendevamo conto che all'interno dei suoi titoli c'era una specie di *fil rouge* rappresentato da questo italiano che entrava e usciva tra le varie citazioni della storia d'Italia. L'idea era quella di estrapolare tale filo rosso per tirarlo fuori e metterlo in sequenza, punteggiando il tempo in cui siffatto personaggio operava per marcare la morfologia di quest'individuo che si collegava alla storia d'Italia... un giorno Alberto chiamò Sergio Amidei. Il grande sceneggiatore di *Roma città aperta* ... che è stato quindi il primo degli estranei a vedere il programma: mi ricordo che questo signore anziano stette più di sei ore a vedersi passare questa trasmissione, facendo soltanto un paio di interruzioni perché doveva andare al bagno. Alla fine, gli piacque molto, e Alberto gli chiese: “Senti, ma tu come lo intitolaresti?”. “Ma come? Non l'avete ancora capito? *Storia di un italiano!*”. La cosa più semplice uscì fuori liberamente: a noi venivano solo titoli complicati”.

Nasce così un programma con un'impostazione atipica fatto di spezzoni di film e di cinegiornali, che ottiene per altro anche un buon successo tanto da giustificarne più edizioni, in un periodo in cui il personaggio di Sordi era al limite tra la fase calante e la prima celebrazione.

È anche vero che il pubblico italiano, almeno fino ai primi anni '90, i film di Sordi li ha visti e rivisti in tv. Frutto degli accordi delle reti che comprano in stock i suoi titoli e li accorpano nei numerosi cicli in appuntamenti fissi durante la settimana e durante l'estate.

Questo a dire che ormai, i suoi film erano patrimonio acquisito, al punto tale che forse era giunto il momento per vederli in chiave antologica. E questa è l'intuizione più grossa del progetto televisivo di Sordi che ha tutto il fascino dei "meglio di..." di cui oggi *Teche-techetè* è il massimo esponente. Si tratta di *format* di montaggio che si occupano di selezionare i momenti migliori dei programmi, facendo rivedere gli spezzoni più divertenti, le scene più significative esattamente quanto pensato da Sordi nel suo *Storia di un italiano*.

La squadra che mette insieme l'attore romano per il progetto è la seguente: Giancarlo Governi, di cui abbiamo letto i ricordi di giovane autore, quindi sceglie due fedelissimi: Tatiana Morigi, montatrice di fiducia e per la scrittura Rodolfo Sonogo che Tatti Sanguineti nel suo libro per Adelphi ha definito "il cervello di Alberto Sordi".

Bellunese, Sonogo è coetaneo dell'attore, autore di sceneggiature "neorealiste", con Sordi lavora su quella che sarà la cifra distintiva del suo personaggio e cioè la rappresentazione dei vizi della borghesia italiana, raccontando le trasformazioni socioeconomiche del Paese, mettendo il tutto in scena con occhio impietoso.

Sonogo per Sordi scrive: *Un eroe dei nostri tempi* 1955 di Mario Monicelli, *Il marito* 1958 di Nanni Loy, *Il moralista* 1959 di Giorgio Bianchi, *Il vedovo* 1959 di Dino Risi, *Il vigile* 1960 di Luigi Zampa, *Una vita difficile* 1961 di Risi, l'episodio di Guglielmo il dentone nel film a episodi *I complessi* 1965.

Negli anni Settanta in collaborazione con Amidei: *Detenuto in attesa di giudizio* 1971 di Loy, e poi il graffiante apologo anticapitalista *Lo scopone scientifico* 1972 di Luigi Comencini, con la famosa partita con la Mangano.

Si capisce bene che il progetto non poteva aver luce se non dalla penna o dal cervello di Sonogo, anche se, come testimonia proprio Sanguineti, qualcosa alla fine non è andata come doveva andare nonostante le quattro edizioni: "Dopo anni di insistenti richieste e cortesie rifiuti di Sordi, la serie *Storia di un italiano*, che nella testa di Massimo Fichera (direttore della seconda rete) avrebbe sviluppato un'ora di trasmissione, prende forma e durò all'infinito... al di là delle quote Siae che ignoriamo, Sonogo detesta l'ideatore della maratona a cui attribuisce demeriti e colpe". Insomma, mentre nelle intenzioni di Sonogo probabilmente l'operazione avrebbe dovuto fermarsi a un documentario di un'ora o al massimo una serie di poche

puntate, per Sordi e Governi il progetto pare non aver fine e *Storia di un italiano* straborda fino a durare in effetti ben 37 puntate.

Ma non solo per Sonego, anche nell'*entourage* dell'attore romano il progetto si configura sempre di più come un prodotto troppo televisivo. Enrico Vanzina, nel documentario *Alberto il grande* di Carlo e Luca Verdone, ricorda: "Durante i lunghi mesi di lavorazione di *Storia di un italiano* si è divertito a montare e a vedere i suoi film e ha capito quanto era grande, forse non lo aveva mai capito sul serio. S'è visto questa marea di roba che aveva fatto nel cinema italiano che lo riguardava e lì ha avuto forse un piccolo attacco di presunzione ...da lì in poi ha deciso di fare il regista e basta" e Sanguineti rincara: "La trasmissione dell'uomo che ride sempre Giancarlo Governi è la santificazione di un Sordi qualunque e appecoronato che nelle piazze oceaniche applaude e dice sempre di sì. Voltagabbana, voltafazzoletto, voltafaccia, voltatutto".

Insomma, un po' per la mole eccessiva delle puntate, un po' per i dissapori tra gli amici di Sordi e Giancarlo Governi che rimane l'unico sponsor del progetto, *Storia di un italiano*, esaurito il suo percorso televisivo, non solo sparisce dai monitor, ma sparisce del tutto. A contribuire alla dissoluzione c'è anche la difficoltà, alla morte di Alberto Sordi, della gestione dei diritti dei film, i cui spezzoni rappresentano l'80% delle puntate e sui costi dei quali non è facile mettere tutti d'accordo.

Ad oggi, se ne possono vedere alcune clip sparse su *YouTube*, non ce ne è traccia su *Rai Play* o *Rai Teche* purtroppo, mentre l'ultima visione completa risale al 2013 all'*International Film Festival* di Bari, durante il quale, grazie probabilmente all'intercessione di Ettore Scola che ne è direttore, vengono proiettate tutte e 37 le puntate. Per l'occasione l'acume di Scola così tratteggia il personaggio Sordi: "Il luogo comune vuole che abbia rappresentato l'italiano medio, ma io credo che non sia vero: il suo italiano era tutt'altro che medio. Estremo, paradigmatico, esagerato, pazzo. C'era l'italiano medio nei suoi film, ma era vittima del protagonista. Lui aveva questa grande missione: quando si parlava di che film interpretare, se il personaggio non era abbastanza negativo o espressione di un male dell'uomo lo interessava meno; il personaggio positivo, il personaggio eroe, proprio non era nelle sue corde. Ho parlato di missione perché lui ha fatto vedere tutta questa bellissima galleria di italiani

estremi, ognuno con un suo difetto (il vigliacco, l' approfittatore, il bugiardo, il seduttore, il corrotto, lo stupido)".

Ed è proprio in questa chiave di lettura che assume senso l'operazione di *Storia di un italiano*: una galleria di personaggi che si ispirano alla realtà senza essere per forza veri, ma che rappresentano lo stereotipo dei difetti del Bel Paese.

Esaurite le possibilità di altre serie tv, Giancarlo Governi prova un ultimo tentativo per portare il progetto nelle scuole, trovando ancora l'interesse del grande attore oltre che delle istituzioni. Ed è lo stesso Governi a raccontare: "Il Ministro della Pubblica Istruzione Luigi Berlinguer gli disse: Ma questa è una cosa straordinaria! Perché non ne realizza tante cassette? Io gliele compro e le distribuiamo nelle scuole".

Sordi ne è entusiasta ma "il suo mandato (di Berlinguer) durò poco: sotto il Governo Berlusconi, la Moratti gli rinnovò l'invito e lui si mise a lavorare su questa cosa. I produttori gli davano carta bianca per l'uso dei film, che era la parte più spinosa... gli rispondevano: Alberto, fa tutto quello che vuoi. Quando lui è morto, hanno invece chiesto delle cifre spaventose: tale progetto è quindi rimasto lì, nonostante Sordi avesse rivisto il montaggio", si immaginava quindi una versione pensata proprio per ridurre la mole della proiezione nelle scuole che non avrebbero potuto visionare certo 37 ore!

Ma come detto, le cose si complicano e il progetto *Storia di un italiano* nelle scuole non arriverà mai. Ed è un peccato perché nella sua forma più corta e rivista, di fatto più vicina all'intenzione del *cervello-Sonego*, sarebbe stata sicuramente un'interessante occasione per Sordi di realizzare un progetto per i più giovani, e anche un'interessante operazione per gli studenti delle Scuole per vedere i film di Alberto Sordi spiegati da Alberto Sordi!

La lista dei film previsti nel programma sono tanti, tra i tanti: *Accade al commissariato* di Giorgio Simonelli del 1954, *Il disco volante* di Tinto Brass sempre del 1954 ispirato a *Un marziano a Roma* di Ennio Flaiano, *Fumo di Londra* dello stesso Sordi del 1966, *Lo scopone scientifico* di Luigi Comencini del 1972, *Il mafioso* di Alberto Lattuada del 1962, *Il marchese del grillo* di Mario Monicelli 1977, *Un borghese piccolo piccolo* sempre di Monicelli sul terrorismo scritto da Vincenzo Cerami nel 1977, *Il comune senso del pudore* diretto da Sordi nel 1976, *Bello, onesto, emigrato in Australia sposerebbe compaesana illibata* di Luigi Zampa nel 1971. E ancora e an-

cora, sono molti i titoli analizzati che affrontano varie tematiche di costume, storiche, politiche, dello spettacolo.

Purtroppo, non è facile ricostruire nemmeno l'elenco di tutti i titoli e delle sequenze usate. Ci auguriamo che prima o poi la disputa sui diritti si sblocchi e il programma torni ad avere la visibilità che merita per poterlo studiare con la necessaria attenzione. Nell'attesa però, possiamo indicare alcuni film che, a nostro avviso, non possono mancare in questa antologia *sordiana* sulla storia d'Italia.

Il primo è sicuramente *La grande guerra* 1959 di Mario Monicelli, ambientato nel 1916, il film rappresenta la retorica patriottica fatta a pezzi dal duo Oreste Jacovacci (Sordi) e Giovanni Busacca (Gassman) che le provano tutte per imboscarsi, ma quando finiscono in mano al nemico, hanno una reazione d'orgoglio e affrontano il loro destino, più o meno a testa alta. Volendo individuare una sequenza, sicuramente quella conclusiva in cui i due protagonisti sono loro malgrado messi di fronte alla prova finale.

Pur essendo un titolo minore, ma rappresentando a pieno la vena comica di Sordi, il secondo titolo è *I due nemici* di Guy Hamilton 1961, ambientato nella Seconda Guerra Mondiale sul fronte africano. Nel film i due nemici sono il maggiore inglese Richardson (David Niven) e il capitano Vittorio Blasi (Alberto Sordi). Contrapposti più per l'orgoglio che militarmente, i due si affrontano a colpi di furbizie. Sicuramente un Sordi più leggero, il tono della commedia rende tutto un po' artefatto, ma il film restituisce bene l'idea che si voleva dare del nostro esercito in quegli anni e cioè: straccioni sì ma scaltri. Anche qui volendo scegliere una sequenza da segnalare, sicuramente quella della resa del fortino, con la fuga di nascosto dei soldati italiani, e la frase di David Niven "né l'esercito inglese né io vogliamo passare per fessi...specialmente io", ma anche nella sua brevità il momento in cui Sordi intravede i suoi all'orizzonte e li saluta a mani alzate, salvo poi fissarle in alto belle tese in segno di resa.

A seguire sicuramente un altro titolo, per altro uno dei pochi nostri film sul tema dell'8 settembre. Il film è *Tutti a casa* 1960 di Luigi Comencini. Il film rappresenta l'Italia che, a seguito dell'armistizio e soprattutto della fuga di Badoglio e del Re, si trova senza ordini e completamente allo sbando. Il sottotenente Alberto Innocenzi non sa cosa fare, fatica a capire se gli alleati di ieri sono diventati i nostri nemici di oggi. E in questo senso la sequenza da vedere è di sicuro quella della telefonata dove il tenente Innocenzi cer-

ca di capire chi sono i nuovi nemici e meravigliato afferma che accade una cosa incredibile: i tedeschi si sono alleati con gli americani! Ma vale la pena anche il finale in cui il personaggio si riscatta e si mette alla mitragliatrice a sparare contro i tedeschi.

Altro titolo imprescindibile è *Una vita difficile* 1961 di Dino Risi. Il film è una rappresentazione della disillusione che accompagna il boom economico. L'ex partigiano Silvio Pagnozzi, giornalista, finita la guerra si trova povero e abbandonato dalla moglie. Quindi per riscattarsi diventa l'assistente di un uomo d'affari disonesto. Tanti i momenti da rivedere, ma la scena in cui, dopo numerose prevaricazioni e maltrattamenti, Pagnozzi si ribella in piscina è magistrale.

Infine, *Detenuto in attesa di giudizio* 1971 di Nanni Loy. Sono gli anni '70. Giuseppe Di Noi, al suo rientro in Italia dalla Svezia, viene misteriosamente incarcerato e attendendo "il giudizio" vive un'esperienza carceraria esasperante. Il film è una sorta di incubo kafkiano e una denuncia del nostro arretrato sistema giudiziario, ma è anche una critica sull'Italia degli anni '70, sulle sue derive autoritarie di un sistema che non tutela il cittadino.

Anche qui tante le sequenze, ma quella in cui viene servito il rancio e Di Noi mangia soddisfatto un cibo disgustoso, un classico di Sordi, il tutto per accattivarsi le guardie. Salvo poi vomitare tutto.

Non trascurabile nemmeno l'arrivo in carcere quando Di Noi si rivolge alle guardie carcerarie con l'appellativo di secondino, ottenendo la perentoria risposta: "Secondino una cippa di cazzo, superiore mi devi chiamare". Altri titoli ancora avrebbero diritto di entrare in questo primo elenco, e più si cerca tra i film di Sordi si capisce come mai alla fine di *Storia di un italiano* se ne fecero 37 puntate. E allora, visto che siamo tutti costretti a stare in casa, potremmo rendere omaggio al grande Alberto Sordi in occasione del centenario dalla nascita, vedendo e rivedendo alcuni dei suoi film creando, diciamo così, ognuno la propria versione di *Storia di un italiano*, un modo di raccontare la storia d'Italia usando i suoi film, la sua maschera d'attore italiano.

Diario di scuola (IV)

Alessandra Avanzini

1. *Il Cavaliere bianco.*

Alice di tanto in tanto si doveva fermare per aiutare il povero Cavaliere, che non eccelleva certo nell'arte di cavalcare. Tutte le volte che il cavallo si fermava (il che accadeva spesso), lui cadeva in avanti; e tutte le volte che quello ripartiva (il che di solito avveniva piuttosto all'improvviso), lui cadeva all'indietro
Lewis Carroll

In questo periodo sto andando sempre più confermando a me stessa che noi docenti, o meglio alcuni di noi (non posso parlare per tutti perché non sarebbe realistico né corretto) sono super-eroi. Ma di un tipo strano, molto anticonvenzionale – siamo supereroi senza poteri né difese, che mettono ogni volta in campo tutto ciò che sono, a rischio di perdersi. E questo nella complessa sfida di ritrovarsi e permettere a loro, a quei ragazzi a volte così distanti, di incontrare se stessi. Una missione? Sì, non ci sono dubbi, chi l'ha detto che insegnare non è una missione, ma un mestiere come un altro? È qualcosa di molto molto diverso – certo lo si può fare in tanti modi, si può abdicare e decidere di essere dei tecnici, competenti, che insegnano nozioni e trasmettono cultura. Ma già il discorso fa acqua da tutte le parti – la cultura non si trasmette, o la facciamo nostra o è tutto soltanto un bluff. Si può farlo distrattamente perché uno stipendio arriva e ci lascia un po' di tempo se prendiamo la cosa con superficialità. D'altra parte individui irresponsabili ci sono in tutti i settori.

Però chi ama fare il docente è un super-eroe perché ha a che fare con la costruzione esistenziale degli altri e di se stesso. Non è un gioco. È una cosa terribilmente seria. Anche se la si può fare in modi divertenti. E poi è pagato in modo ridicolo per lo sforzo enorme che fa. Una cattedra di 18 ore a settimana ti impegna dal mattino alla sera, a casa e a scuola e i weekend sono travolti da compiti da correggere, lezioni da preparare, libri da leggere e da studiare se non vuoi essere il

docente che, dopo anni di servizio, ripete meccanicamente ciò che diviene sempre di più un vago ricordo.

Ma il motivo per cui il docente è un super-eroe è un altro: il fatto è che mette se stesso in campo, mostrando che è possibile superare problemi e difficoltà anche se fa male. Il super-docente mette in gioco la propria fragilità. Non è una guida autoritaria e solenne, è solo una piccola guida, che non fa che sbagliare, probabilmente; cade da cavallo in continuazione e ha un disperato bisogno dei propri allievi per rimontare in sella e fare un altro po' di strada. La cosa bizzarra, però, di questo super-eroe anomalo è che, se i suoi allievi se ne vanno o gli voltano le spalle, lui sospira e sta in sella da sé, vacillando, insicuro e deciso insieme, verso un obiettivo. Se così non fosse, se non sapesse comunque stare in sella da solo, non potrebbe mai insegnare, perché lo farebbe in modo pessimo.

Sì, il docente è una figura solitaria, deve sapere la strada e percorrerla da solo, proprio come Mary Poppins, arriva dove c'è bisogno e quando le cose vanno meglio, auspicabilmente, se ne va; per ricominciare sempre da capo, affezionarsi per allontanarsi in continuazione. Ci vuole un grande equilibrio, una grande forza interiore e in qualche modo la malinconica consapevolezza che andare via ad un certo punto è necessario, che cavalcare da soli, cadere da soli, con tutta la paura e anche il panico che ciò comporta, è una delle principali capacità del docente, che, come dice il cavaliere bianco, conosce benissimo l'arte del cavalcare, e dicendolo cade di nuovo a testa in giù. Ma non importa, cosa importa dove è il mio corpo, se la mia mente continua a pensare?

Il docente è una contraddizione. Un paradosso.

Oggi, con la didattica a distanza applicata come unica possibilità per salvare la scuola, il suo eroismo si sta elevando fino al totale sacrificio di sé – costretto a vivere la frustrazione di una relazione che va completamente ripensata. E non può tirarsi fuori, astenersi dal farlo. Se vuole continuare ad essere un docente.

In questi mesi, infatti, il nostro mondo è stato messo completamente sottosopra: ci è stato imposto di chiuderci in casa, non possiamo uscire se non per motivi 'importanti', come ad esempio fare la spesa, e muniti di regolare permesso; la scuola, da più di un mese, non è più in presenza, ma a distanza, raccontata e vissuta da un tavolino, nel mio caso sistemato sotto la finestra, in veranda, almeno per darmi l'idea che davanti a me c'è ancora aria, spazio, sole. Alle mie spalle, una libreria.

Avevo letto scenari come questi solo nei libri, a proposito di periodi di guerra e mi sembravano scenari da incubo, ma quasi irreali per quanto distanti – ricordo che soffrivo da bambina con Anna Frank, non solo per come sarebbe finita, ma per quei giorni passati così, chiusa in quella stanza a guardare il mondo da lontano, un sogno nella mente e una totale sospensione dalla realtà tra le mani.

Eppure è successo.

Ma non è una guerra, è un virus. Un virus che fa paura, perché nonostante ci sentiamo così evoluti, un virus non lo sappiamo ancora fronteggiare. Abbiamo creduto di vivere in un eterno presente, cancellato la storia, dimenticato che riflettere per ipotizzare il futuro e cambiare le cose, prima che ci travolgano, è un dovere di un mondo civile.

Non riusciamo a trovare un vaccino, non siamo organizzati per curare le persone negli ospedali. Preghiamo di stare bene, perché nessuno ci potrebbe aiutare. Almeno questa la percezione comune.

Cosa ci rimane allora?

L'illusione di un mondo chiuso dentro i nostri telefoni, i nostri computer, un mondo che non possiamo toccare, ma solo guardare a distanza, cercare di raggiungerlo con una parola che fatica ad esprimersi perché non sente il calore umano di chi la riceve. La prima sicurezza è il fraintendimento. Come facciamo a capire che il nostro allievo, il nostro amico, chiunque sia oltre quel telefono, oltre quel computer capisca cosa noi stiamo cercando di dire? Non ne abbiamo alcuna possibilità.

Tutto questo manda in crisi, o meglio dovrebbe costringerci a rivedere tanti aspetti di un mondo che ci ha portato fino a qui; da un punto di vista educativo mi pare il ruolo della scuola possa e debba riacquistare tutta l'importanza che da ogni parte le viene da tempo negata. Perché è uno dei pochi spazi di socialità, pur deformata, ma rimasta. Al contempo, però, sta rischiando di sgretolarsi dalle fondamenta, non regge più. Chi può salvarla? Il nostro super-eroe, l'insegnante, abituato a convivere con la propria fragilità, a non vergognarsene, a usarla come ponte per permettere ai ragazzi di non avere paura e ascoltare se stessi, il loro desiderio di conoscere (che è nascosto, ma sempre presente, va solo catturato).

Da tutte le parti si leggono propositi eroici di chissà quali cambiamenti, ma perché?

L'eroe ce l'abbiamo già, il docente, abituato a lottare da tempo contro mulini a vento, che vede solo lui e in cui solo lui ostinatamente

crede. Cosa sarà mai lottare con uno schermo che nasconde volti ed emozioni di ragazzi, che non sono mai sembrati così distanti? Pane per i suoi denti, una sfida tutta da vivere.

Ma già dopo un paio di settimane estenuanti di superlavoro, il nostro supereroe sta perdendo le forze e si fa delle domande. Che senso ha tutto questo? Come posso fare a costruire qualcosa? Esiste, è possibile una relazione educativa a distanza?

La fragilità del docente non può essere raccolta dal ragazzo, che ci vede in un mondo virtuale. È necessario trasformare la virtualità in realtà. Come?

Questa è la vera sfida, altrimenti la scuola è meglio chiuderla.

2. *Nel caos.*

*O dolci sguardi, o parolette accorte,
or fia mai il dì ch' i' vi riveggia ed oda?*
Petrarca

In crisi, infatti, è l'idea stessa di scuola. È incredibile, ma questa modalità virtuale fa esplodere i problemi della scuola che c'è sempre stata. Perché prima la scuola era salvata dal contatto umano, da una relazione che, quasi per caso, a volte si realizzava e i ragazzi talvolta abbracciavano l'entusiasmo del conoscere, bellissimo regalo per i loro docenti. Ma affinché questo fosse possibile bisognava (e sembra assurdo!) resistere alla scuola, a come essa era pensata; a come, quasi per inerzia, andava trascinando se stessa.

Questo particolare momento, purtroppo, ha, però, dato anche il la per improvvise e, davvero, troppo diffuse illuminazioni. Tutti adesso scrivono, esplodono in stupefatte rivelazioni, sembra quasi che si tratti di una provvidenziale catastrofe che ci sta aprendo gli occhi. Ma non è così. Non è cambiato niente. E non c'è niente di provvidenziale in questo dramma. Il fatto è che ora siamo davvero in difficoltà, non riusciamo a fare ciò che abbiamo sempre fatto, sopperire, appunto, con la nostra umanità a un problema strutturale. Ci chiediamo come continuare ad inseguire i nostri ragazzi, ad essere con loro e a condividere questo momento difficile, ma nello stesso tempo sentiamo che dobbiamo fermarci e riflettere. Ora più che mai sono due le cose che dobbiamo riuscire a fare insieme: continuare a fare scuola e fermarci a pensare su di essa. Qualcosa va rivisto. La tanto decantata scuola della prassi, pessima eredità della scuola attiva di inizio Novecento, guarda se stessa disarmata e capisce, forse per la prima volta, che ha bisogno

di un'idea, ma non può più darsi il tempo di pensarla. Il fare si mescola al pensare e il caos, per tanti aspetti, ne è il risultato. Esattamente come prima. Tutti chiedono una scuola rinnovata, ma non lo sarà a meno che, prima, non ci sia stata già dentro qualcuno di noi una vera, sincera idea di quello che sarebbe dovuta essere.

Da ogni parte spuntano pseudoidee improvvisate; sulla cresta dell'onda, la polemica contro le classi pollaio, ma che brutta espressione; io le ho presenti, concretamente davanti ai miei occhi, le mie classi di 30 ragazzi e sono tutt'altra cosa che un pollaio, sono tanti sì, ma in tanti casi sono affiatati, si vogliono bene, lavorano insieme... e la prospettiva è dividerli? Ma su quale base? Come scegliere chi farà parte di una classe chi di un'altra? E perché? Per un virus che non si controlla? Ma allora è meglio continuare a casa e aspettare finché il virus non sarà messo ko. Non vale la pena aggiungere al rischio della salute quello della serena convivenza, non vale la pena correre il rischio di spezzare amicizie che nella scuola trovano forte alimento quando, per eventi fortunati e casuali, si creano. Certo, quando si fanno nuove classi, le future prime, proviamo a contenerci; ma questo è da secoli che si dice, classi con un massimo di 20 allievi si gestiscono meglio, si lavora meglio. Bene, cogliamo l'occasione, senza passarla per illuminazione.

Su internet si legge di tutto, riflessioni estemporanee, buttate online, dove non scopriamo niente di nuovo, al contrario la solita vecchia logica di un pensiero incatenato alla difesa del proprio piccolo mondo. C'è chi esalta la didattica a distanza come una nuova via, quando non è una nuova via, ma un terribile necessario ripiego e prima finisce meglio sarà per tutti. Eppure ad essa ci si aggrappa come se nascondesse segrete ricette per salvarci da ogni vecchio problema: quante idee nuove! Costringe i docenti a ripensare l'insegnamento! Frasi sorrette da uno sguardo sprovveduto spuntano da ogni dove.

Io mi sono trovata, certo, a rivedere il modo con cui mi rapporto con i miei ragazzi, a rivedere di necessità quei programmi scolastici, da sempre intoccabili, ma riprendendo, con più forza e con un certo margine di libertà in questo caos, le mie stesse idee. E tutto questo senza averne il tempo, perché non posso fermarmi, devo continuare a fare lezione, e così ho fatto dal 24 febbraio, da subito, come tutta la mia scuola. Cerco di pensare e di muovermi in un mondo che ha perso sostanza di realtà e vedere cosa può rimanere, cosa mi può dare e cosa posso offrire dalla lontananza di una parola senza corpo. Ci muoviamo

in un mondo di ombre, ma quelle ombre hanno voglia e bisogno di comunicare come se fossero reali, hanno bisogno di costruire un contatto umano, un ponte che le faccia uscire da se stesse e credere che sia possibile andare incontro a un senso, a una direzione.

Ecco allora per disordinati punti, come disordinato è il pensiero in queste settimane, quello che ritorna di vecchi pensieri, di riflessioni a lungo portate avanti nelle mie ricerche, ma che hanno sempre trovato l'ostacolo della realtà:

- la fissità del banco – dobbiamo superare l'assurdità di quella immobile costrizione che vedeva i ragazzi seduti in forzato silenzio per cinque ore, in un'aria che a pensarla oggi fa paura per quanto contagio potrebbe creare. È bene muoversi dentro la scuola. Se si muovono le idee, si devono muovere anche i corpi. Nelle mie lezioni il clima era sempre molto tranquillo, non ho mai preteso né immobilità né assoluto silenzio, al contrario vivacità, serenità, partecipazione. Tutto questo me ne dà ulteriore conferma;

- il comportamento e l'assurdo voto di condotta – La scuola deve essere vissuta, partecipata, non siamo noi a dare modelli, non siamo noi adulti a dovere né tanto meno potere imporre come ci si deve comportare. Il comportamento è un patto di reciproco rispetto: da parte dell'allievo, che ascolta e partecipa, da parte del docente, che non può usare il voto come arma del terrore per manifestare un vacuo desiderio di potere. Mi vengono in mente le parole di Guus Kujier, che non sono gli adulti a poter dire ai bambini, ai ragazzi cosa devono fare, perché anche noi stiamo vivendo per la prima volta e non siamo capaci di farlo. Anche noi docenti. Quella classe la vediamo per la prima volta e non vale ripetere moduli o modelli già applicati, bisogna rinnovarsi ogni volta in un nuovo confronto, in un nuovo dialogo. Anche per questo, fare il docente è faticoso, e spesso quando si è troppo giovani non si riesce. Appena laureata ho insegnato per due anni in una scuola secondaria, ma il mio istinto ogni giorno era scappare; sentivo che non avevo la forza interiore sufficiente per essere davvero con loro, per essere davvero l'insegnante che avrei voluto essere e che loro meritavano, ognuno di loro. E non per mancanza di conoscenze. Perché il docente non va a scuola né per fare il guardiano e nemmeno il comunicatore di conoscenze, ma per *essere* con i propri ragazzi; e deve trovare la strada verso di loro insegnando il senso di responsabilità come atto spontaneo e motivato. Come sosteneva Montessori, il comportamento è una guida interiore che deve venire dallo studente,

non può essere imposto in modo coercitivo, non con voti, note, sospensioni... Sono strumenti che tengo lontani dal mio fare scuola perché deresponsabilizzano e scaricano sul docente il compito di individuare il limite quando viene superato. Ma il limite lo devono avere loro, devono riuscire a darselo da soli;

- la valutazione – Non importa mettere voti, giudizi o lettere; è il senso del valutare che deve trasformarsi profondamente mentre il cuore del momento scolastico diventa un altro;

- la motivazione – Quella che il docente supereroe riesce a dare, quella che il ragazzo riesce a conquistare. Si valuta per dare valore, per aiutare l'alunno a motivare se stesso, ad essere felice di passare attraverso la porta che lo farà entrare in classe a raccontarsi con i propri compagni verso nuove avventure prevalentemente teoriche, dentro mondi astratti che non esistono da nessuna parte se non nel pensiero, e dal pensiero arrivano principalmente passando attraverso i libri e lo studio;

- lo studio – a scuola ci si va per studiare e non per fare. Lo studio è ciò che aiuta l'animo umano a scoprire dentro di sé nuove dimensioni, nuovi mondi, nuove vite. Come diceva Eco, è molto più ricco e ha vissuto molto di più chi ha letto tanto perché il suo tempo, la sua esistenza si sono dilatate aprendo ad altre vite, ad altri tempi; la sua interiorità è diventata più ampia e profonda, la sua mente più libera e aperta e disposta al dialogo e al confronto.

A questo punto o riusciamo a trovare il modo affinché gli studenti affrontino lo studio per il semplice fatto che trovano in sé il desiderio di farlo e il motivo per alimentare la propria curiosità, oppure è il senso stesso della scuola, ma non di quella virtuale, della scuola come istituzione, che di fronte a questa immagine di sé allo specchio deve ammettere di aver fallito.

Cercando allora la mia classe oltre i riquadri di *meet grid*, vedo davanti ai miei occhi queste idee che mi passano nella mente in ordine sparso, vedo la parola, che ho sempre ritenuto strumento fondante nella scuola, frammentarsi e assottigliarsi in parola vuota, senza un corpo a darle anima e valore, ancora di più vedo figure che diventano evanescenti, e capisco che devono assolutamente cambiare, mescolandosi con le idee disordinate che corrono nella mia testa e che ho appena esposto:

- la figura del docente, che deve essere autorevole e non autoritaria, deve muoversi con grazia nel mondo dei ragazzi e mettersi in gioco

per primo a fare quello che chiede loro di fare, deve anche essere un esempio;

- i programmi, che devono essere messi necessariamente in discussione; se una scuola nozionistica non aveva senso prima, ora è addirittura risibile; sempre di più penso al corso monografico, il vecchio corso monografico delle lauree quadriennali, come la sola salvezza della scuola. Permette al docente di farsi interprete del sapere, anzi glielo impone – o interpreta con la sua testa o non riesce ad essere docente; permette al ragazzo di non spaventarsi di fronte a manuali imbottiti di nozioni inutili e di concentrarsi su angoli di umanità tratteggiati in quello sforzo interpretativo; mostra con il proprio lavoro che studiare non è mandare a memoria nozioni indiscutibili, ma mettere al centro la propria capacità interpretativa, e passa, con questo, un messaggio strutturale, e cioè che l'unico valore che ci deve guidare è la nostra condivisa umanità;

- i manuali. Basta manuali, meglio un libro e un autore che magari dopo anni ti ricorderai perché scoprire che leggere Goldoni – che è del Settecento! – può essere divertente o buttarsi nelle poesie d'amore del *Canzoniere* ti fa sentire che anche Petrarca divideva qualcosa del tuo mondo; frammenti, stralci di brani, noiosi commenti critici non portano nessuno da nessuna parte e non creano curiosità. Il volto pratico del sapere è la lettura: da lì si entra nel mondo virtuale, ma autenticamente vero, che l'umanità ha costruito nel tempo;

- la valutazione: non può esistere se non intesa come “dare valore”; è, infatti, il ragazzo per primo a dover valutare se stesso e a imporsi dei traguardi da raggiungere, a motivarsi ed autoeducarsi;

- i tempi e gli spazi della lezione: non possono essere ancora considerati come quando sono stati pensati, nell'Ottocento. Non possiamo continuare a costringere i ragazzi all'immobilità per poi farli sfogare in attività extracurricolari: una modalità come questa insegna strutturalmente una logica schizofrenica, dove l'equilibrio e la responsabilità non sono necessarie perché affidate a paletti gestiti da altri;

Alla base di tutto questo, va ribadito: la motivazione. Non ha senso continuare a concepire il docente come il guardiano. Tutto della scuola di oggi fa pensare ad una sorta di prigione: regole su regole, divieti su divieti..., ma perché non partire da cosa si può fare insieme piuttosto che da cosa non si deve fare? Non sto parlando di una scuola sul genere di quella di Alexander Neill totalmente libera all'aperto, dove ognuno imparava a leggere e scrivere quando riteneva venuto per lui il

tempo; una guida ci vuole e una direzione ovviamente va suggerita. Ma non imposta. È un necessario rovesciamento di mentalità per perseguire un obiettivo fondamentale, un mondo costituito di uomini che sappiano pensarsi e cercarsi come tali, responsabili di se stessi, spinti alla ricerca di un mondo migliore. Non annoiati individui forzati sui banchi per ore e che non riescono in nessun modo a comprendere perché dovrebbero spendere parte della loro giovinezza stando sui libri.

Non lo devono fare, ma lo dovrebbero desiderare. Questo è il punto. Ma lo era anche ben prima che questa didattica a distanza facesse esplodere la questione.

3. *La ricerca di un ordine.*

*Ciò che è in gioco oggi
è il pericolo d'un restringimento della nostra visione,
una sorta di glaucoma mentale
Erwin Schrödinger*

A gennaio se ne era avuto un vago sentore, notizie lontane dalla Cina, ma era già successo, con la Sars I, e nessuno, me compresa, credo abbia preso la faccenda sul serio. Poi, come un fulmine a ciel sereno, dal 24 febbraio le scuole sono state chiuse, prima per una settimana, poi per due, e oggi, che è il 5 maggio, sono passati quasi due mesi e mezzo dalla chiusura.

Quest'anno le mie classi sono quattro, in tre delle quali insegno italiano, in due storie. Liceo scientifico e sportivo. Fin dal primo giorno mi sono resa conto che, se quattro classi sono tante in presenza, a distanza sono un'infinità. Il nostro dirigente, immediatamente, la domenica prima dell'inizio, ci ha annunciato che la nostra scuola non si sarebbe fermata, ci ha chiesto di tenere i contatti con i ragazzi, di attivare *meet* o simili, ma di essere presenti con loro. L'ho trovato giusto, però anche massacrante per noi. Si è trattato di riorganizzare tutto, senza tempo per pensare, di agire senza riflettere, sostanzialmente di seguire l'istinto e cercare di non perdere nessuno. Siamo stati aiutati in questo enorme e drastico cambiamento, il nostro dirigente ci ha accompagnato, fin dall'inizio, con due mail giornaliere, una al mattino e una alla sera, ogni giorno, con solo la meritata pausa delle vacanze pasquali, e continua tuttora a darci il ritmo. Una piccola cosa, un gesto che comunque ha saputo creare una certa coesione tra tutti, e dare un'indicazione su come intraprendere un percorso che è prima di tutto una nuova sfida educativa.

Così, cercando di interpretare quello che ci veniva chiesto, le mie idee e la stranezza drammatica della situazione, ho cominciato a scrivere lezioni di italiano e di storia, fare delle sintesi interpretative mie, come faccio di solito in classe, dialogando. All'inizio non volevo accettare l'idea di parlare con i ragazzi da una videocamera, mi angosciava l'idea di questa privazione di presenza; ho accolto il motto della scuola, assenza più viva presenza, facendomi viva, a mia volta, con mail continue, parlando con i ragazzi a distanza. Ma subito le classi sembravano lievitare ancora, perché improvvisamente non avevo più davanti delle classi, ma tanti ragazzi uno diverso dall'altro e ognuno di loro aveva una domanda diversa, un problema diverso, un'esigenza diversa.

Poco a poco, e piuttosto velocemente, dopo consigli via *meet* e discussioni in chat, come scuola, siamo arrivati a pianificare un orario: 50% delle ore previste in presenza come lezioni a distanza e il resto diviso tra lezioni asincrone, videolezioni e attività decise dal docente.

Abbiamo fatto i regolari consigli di classe previsti, aggiungendone anzi alcuni per coordinarci prima da soli come docenti, quindi anche con i genitori, abbiamo svolto attività scolastica proprio come se la scuola non si fosse mai fermata. Anzi da noi la scuola non si è mai fermata.

Che bravi.

Eppure qualcosa dentro di me mi impedisce di parlare di questa esperienza come di qualcosa di positivo, qualcosa che mi ha lasciato un segno, uno stimolo su cui riflettere. Anche se forse in modo un po' drastico, perché mi è difficile parlarne tanto è calda ancora e pesante la situazione, provo, senza preciso ordine logico, ad elencarne i motivi.

Mi verrebbe da dire, forse esagerando, ma nemmeno più di tanto, che non mi ha lasciato niente, o meglio non mi sta lasciando niente, perché non è ancora finita – solo la nostalgia della presenza in classe coi miei ragazzi, sì in quelle bellissime classi pollaio piene di vita e di risate, la voglia di tornare a scuola e far ripartire le nostre discussioni infinite sulla pena di morte, sul contrasto individuo/società e sentirmi dire “prof. ma a che serve discutere?”, e vederli che si scatenano uno con l'altro, talvolta anche uno contro l'altro, per poi rappacificarsi con un gesto, una risata, e rivederli indisciplinati e chiacchieroni, e arrabbiarmi, quando mi fanno arrabbiare, e ridere con loro subito dopo, perché nessuno dei miei allievi ci crede che io sia davvero arrabbiata... non ne sono mai stata capace, perché poi mi scappa di vedere il

lato umano in ogni persona e la rabbia scivola via. Ma come si fa tutto questo nella distanza di uno schermo?

Mi ha lasciato, questo sì, il desiderio di buttare via tutti i computer non appena sarà possibile ricominciare, mi ha lasciato la convinzione che i programmi sono sbagliati, ma lo pensavo anche prima, e che l'italiano non s'insegna così come ci dicono quei libri, che il docente è il primo interprete del sapere in classe, ma lo pensavo già prima, e che subito dopo ci sono loro, ognuno dei miei piccoli grandi allievi a dover diventare consapevole costruttore di cultura. L'italiano s'insegna facendo leggere e leggendo, e discutendo su quello che si è letto, diventando lettori, lettori veri, che danno vita al libro; e scrivendo, scrivendo i nostri pensieri le nostre idee e non scrivendo faticosi e irreali temi argomentativi, saggi brevi, analisi del testo ... ma racconti; l'italiano s'impara quando impariamo a raccontare, quando sappiamo farlo a voce e quando sappiamo farlo scrivendo.

E così ho provato a fare. Per dare valore a questa esperienza e giocando un po' con quei margini di libertà che ci lascia – rendiamo più elastici i programmi, ci siamo detti nel consiglio di Dipartimento di lettere. Fantastico! Programmi più elastici vuole dire che sono più libera.

E così ho provato a improvvisare secondo quell'idea. Non che argomentare, riflettere criticamente non sia importante, ma il primo strumento alla base di tutta la riflessione critica è il saper raccontare, perché narrando accadono tante cose e ci s'impadronisce di tanti strumenti: si riesce a costruire un mondo altro, nuovo e vero, differente rispetto a quello reale; si riesce concretamente a dare vita a qualcosa che non sarebbe dovuto esistere; si asseconda la fantasia e la si fa rinascere; s'impara la logica perché senza logica non c'è racconto che regga, il filo si perde, la struttura non regge; si esprimono le emozioni, perché raccontando si può dire tutto senza spiegare niente, niente di quello che ci dà fastidio, e ci rimane dentro come un peso insopportabile; s'imparano ad usare i tempi verbali perché senza tempi correttamente correlati non c'è struttura che stia in piedi; s'impara ad uscire dalla banalità dell'apparente elencazione oggettiva di come sono andate le cose, per entrare nella magica possibilità di come potrebbero andare, si impara a cercare universi desiderabili o temibili...; insomma, alla fine, per come la vedo, s'impara a pensare. E ancora di più si scrivono cose in cui si crede, non temi per finta per far vedere quanto si è bravi.

Tanti fanno fatica a scrivere racconti, per poterlo fare bisogna leggere, leggere tanto; e poi c'è magari chi scopre di essere più portato per il monologo teatrale, che deve comunque essere raccontato, per la narrazione descrittiva, per il racconto d'avventura, oppure per una narrazione tipo *stream of consciousness*; in tutti i modi nel raccontare i ragazzi cercano se stessi, la propria particolare modalità per esprimersi. Non cercano modelli artefatti, non copiano i saggi giusti.

Perché non c'è un racconto giusto; ci può essere solo un racconto tuo.

Piano piano sto provando a portarli verso la descrizione artistica, leggendo esempi di descrizioni, o facendoli trovare a loro; in quarta abbiamo usato Manzoni e ci siamo esercitati sulla descrizione in stile manzoniano. In prima abbiamo letto *La maschera del cattivo* di Brecht e i ragazzi hanno provato a descrivere con piccole, brevi pennellate.

Insomma abbiamo cercato la logica e l'arte, provando a tenerle unite. Provando a dare valore alla parola.

Ho pensato di buttare all'aria il manuale e di leggere un'opera per autore, chi se ne importa della parafrasi, buttiamoci nel Petrarca, nel *Canzoniere* e magari qualcosa riesce ancora oggi a raccontarci; *La locandiera*, *La Mirra*... Un autore, un'opera. Qualcuno si diverte, qualcuno protesta; tutti ci si confrontano. Non ci sono letture critiche. Prima bisogna leggere.

Avevo una grande docente di italiano all'università che ci ha fatto leggere moltissimo, senza manuali, senza testi critici, non almeno per il primo esame. Il primo incontro con i testi deve essere libero e sincero, guidato solo dallo sforzo di incontrarlo, questo autore.

Ancora in quarta ho introdotto l'ora libera di letture condivise; ho chiesto loro se erano d'accordo e ho trasformato una delle ore su *meet* in un'ora in cui a loro viene richiesto massimo impegno sulla scrittura, ma nessuna aspettativa di voto perché li valorizzerò ma non darò voti. Ho detto che la frequenza era libera, potevano anche non partecipare. Partecipano tutti, anche se non tutti scrivono. Però è bello che continuino a partecipare, a commentare i lavori dei compagni, a raccogliere brani d'autore per leggerli insieme (ho detto che, se non si sentivano di scrivere cose loro, potevano fare anche questo, cercare cose belle scritte da altri da leggere insieme).

La sfida educativa è questa: trasformare la scuola da obbligo in diritto, trasformare il docente da guardiano a soggetto e anima della re-

lazione educativa, puntare sull'idea di gratuità, che sorregge e alimenta ogni tipo di relazione per creare una reale motivazione della loro presenza.

Ne stanno uscendo bellissime storie, tutte differenti. E ora ho voglia di pubblicarle, tutte insieme, per costruire il ricordo di questi mesi. Parteciperà anche la nostra ragazzina speciale, e sono molto curiosa di vedere cosa scriverà per noi.

Insomma la sfida è uscirne immuni ed è una sfida complessa e stancante; nonostante i ritmi apparentemente rallentati dei programmi, non c'è un minuto in cui la testa riesca a liberarsi e a lasciar scivolare i pensieri, come dice la mia bravissima insegnante di sostegno.

Il ministero non ci sta aiutando: da tempo ha annunciato che i ragazzi saranno tutti promossi – questo ha demotivato tutti quelli che non avevano alcuna voglia di impegnarsi e tolto a noi ogni possibilità di raggiungerli. Se spiegare che senso ha la scuola è difficile sempre, con questa promessa distorta ogni nostra parola viene guardata con un sorriso misto tra compatimento e derisione, in un mondo dove ancora domina la vecchia idea di scuola centrata su un'idea di valutazione anch'essa distorta. Non è così per tutti, ovviamente, ma alcuni studenti, sì, quelli ostinatamente sicuri che la vittoria sia sempre ottenere il risultato che si vuole. Perché nessuno ha mai spiegato loro che la vittoria troppo spesso è un falso obiettivo, che ci viene imposto da fuori, mentre la cosa davvero difficile è comprendere il nostro vero e sincero obiettivo, il nostro autentico desiderio. Sarebbe uno dei compiti più grandi della scuola, se le si permettesse di svolgerlo.

Non è facile. Perché a distanza, con ritmi che, pur serrati, sono più rallentati di quelli scolastici, sembra di dover inseguire dei mulini a vento; poche volte si riesce ad avere il polso della situazione e si ha l'impressione di avere davanti non un quadro con tanti particolari, ma tanti particolari, frammentati e dispersi, senza un quadro. E come docenti quasi ci sentiamo in colpa per non riuscire sempre a ricomporre l'insieme.

Notizie, segnalazioni e recensioni

La TV ai tempi del Coronavirus

In queste giornate di forzata clausura la televisione è, forse, più di sempre una compagnia privilegiata per varie categorie di persone, dalle casalinghe costrette dall'epidemia a maratone di igiene domestica ai bambini senza scuola o con una scuola raffazzonata e costruita alla meglio, senza dimenticare, soprattutto, gli anziani, senza altra occupazione e magari anche un po' acciaccati, che hanno dovuto rinunciare alla passeggiata quotidiana e, talora, al caffè con gli amici o alla lettura del giornale in un giardino pubblico.

La televisione viene così caricata di una forte responsabilità: come riempire queste giornate, per molte categorie di spettatori, troppo lunghe e vuote, specie quando, in famiglia, molti sono occupati nello *smart working* o nelle lezioni on-line e si viene privati della possibilità di stare insieme e di chiacchierare, condividendo preoccupazioni e speranze? La risposta è stata duplice. Preciso che mi riferisco ai programmi del digitale terrestre, disponibili a tutti gli utenti e non alla programmazione a pagamento, per cui l'utente può scegliere il tipo di spettacolo (dai documentari ai film) che preferisce.

Prima di tutto, si è rafforzata, e di molto, l'informazione, tutta, però, incentrata sul Covid-19, sulla sua evoluzione in Italia e nel mondo, sulla ricerca delle cause e dei rimedi. Ne è derivato un effetto del tutto particolare.

Lo spettatore è stato costretto a una scorpacciata di dati, tra l'altro tra loro irrelati e commentati da epidemiologi e virologi tra loro in pieno disaccordo, ma non così franchi da confessare che le spiegazioni sono tante e tutte diverse perché tutti, non uno escluso, navigano in

mezzo ad un oceano tempestoso di ignoranza. Dall'altro lato, è accaduto all'informazione televisiva ciò che è accaduto all'informazione stampata. Tutti gli spazi sono monopolizzati dal Coronavirus, mentre quanto accade nel mondo e in casa nostra è trascurato: un accenno ai "pieni poteri" di Orbàn, che non riguardano solo l'Ungheria ma sono un pericolo neppure troppo latente per tutta l'Europa; molte lamentele sull'Unione Europea, che vanno a rinfocolare i movimenti destrorsi e nazionalisti; pochi accenni al movimento migratorio che continua e silenzio completo sulle forze militari straniere che sono venute in Italia per scopi umanitari; tantomeno si nota che la crisi italiana dinanzi al Coronavirus, certo dovuta al nostro invisibile microrganismo, è stata aggravata da un trentennio di politica dissennata, che ha tagliato proprio sulla sanità e l'istruzione.

Certo, è per questo motivo che noi abbiamo un record di morti, terapie intensive intasate e medici alla disperazione: il modello lombardo è stato un fallimento, anche se ogni giorno l'assessore regionale alla sanità viene in TV a tesserne l'elogio, con una baldanza del tutto fuori luogo. Il meglio la televisione lo ha dato offrendo spettacoli. Poiché le trasmissioni in presa diretta, oggi, non sono possibili, la programmazione di tutte le reti (pubbliche o private) si è affidata, per lo più, a repliche, di telefilm e di film, di concerti e di opere liriche, di commedie e sceneggiati. La qualità culturale è varia e non sempre priva di valore, ma il principio è lo stesso, né poteva essere diverso, viste le condizioni: offrire allo spettatore piatti riscaldati, ossia palinsesti visti e rivisti.

Si è trattato solo di un'operazione dettata dalla contingenza e volta solo a risvegliare la nostalgia specie dei più vecchi tra gli spettatori? Forse, in larga misura si può rispondere sì alla prima parte della domanda. Quanto alla nostalgia, essa è stata sì sollecitata ma non solo nel significato corrente e sentimentale del termine.

Da un lato, specialmente per gli amanti dello sport, che possono godere (sui canali dedicati) delle imprese dei loro beniamini di trenta o quarant'anni fa, si tratta davvero di un tuffo nel passato, con qualche rimpianto e per se stessi e per gli sportivi di un tempo, che oggi sono spesso canuti, talora un po' bolsi, quando addirittura non sono trapassati.

Ma, dall'altro, si tratta di una nostalgia intellettuale, ossia del rimpianto per come la televisione avrebbe potuto servire la causa dell'educazione e per come si è arresa ad un modello di puro intratteni-

mento, spesso volgare, sempre svagato e omologante, nel momento in cui ha accettato, credendolo uno strumento di modernizzazione, il modello commerciale, di origine statunitense. Non è un caso che le TV private, anche in questo periodo, continuino a puntare su *fiction*, tele-novelas, *sit-com*, film e telefilm e su trasmissioni giornalistiche chiaramente ideologiche, mentre la TV pubblica distingue tra canali generalisti, che continuano a privilegiare l'intrattenimento, mescolato, come di consueto, con l'informazione e i programmi di approfondimento e i canali dedicati alla cultura, che a loro maggior pregio e decoro possono anche e soprattutto vantare il fatto che i loro programmi non sono, finalmente, interrotti di continuo da stacchi pubblicitari, ahimè, sempre più insulsi. Infatti, questi canali culturali (pensiamo a Rai-Storia o Rai 5) sono andati a pescare i nuovi palinsesti nelle teche della Rai, riproponendo sceneggiati televisivi "antichi", commedie e opere liriche o concerti, tutti piuttosto datati, con i quali, tuttavia, si va a surrogare la chiusura (*sine die*) di cinema e teatri. Senza contare i documentari di carattere scientifico o dedicati alla Storia dell'arte o della letteratura (ricordo ad esempio la pregevole lezione di Giulio Ferroni sull'*Orlando Furioso*, dalle stanze della Biblioteca Ariosteana di Ferrara) o film, come, sempre per fare un esempio, *I ragazzi di via Panisperna*.

Insomma, questi canali hanno offerto e continuano a offrire trasmissioni *vintage* non per ingannare il tempo, ma per sollecitare riflessioni e non mandare in quarantena anche la mente. In particolare, voglio richiamare l'attenzione su RaiScuola che si è preoccupata anche delle giovani generazioni ed ogni pomeriggio offre loro (purtroppo, solo a chi di loro non si è ancora lasciato andare alla corrente dell'attuale trionfo dell'ignoranza, del beccherume e dell'indifferenza culturale) materiale a corredo o complemento di quanto, a pezzi e bocconi, gli insegnanti sono stati costretti a fare, inventandosi, anche con sofferenza, nonostante i trionfalistici annunci dell'inquilina temporanea della Minerva, competenze informatiche che nessuno si è mai premurato di dar loro.

Non ho i dati auditel per poter risalire alla fortuna di questa offerta presso il pubblico di alunni e insegnanti. Tuttavia, questo impiego di un canale esplicitamente dedicato alla scuola unitamente all'impegno culturale degli altri canali citati, mi ha suggerito alcune riflessioni, che desidero condividere con i lettori della nostra rivista:

1. il servizio pubblico è di gran lunga superiore e preferibile, pur con le sue debolezze e certi condizionamenti, che dovrebbero essere

eliminati, al servizio privato, sempre e comunque alle dipendenze di un potere (economico, politico o ideologico) e non dei suoi fruitori;

2. la televisione è stata e resta uno strumento centrale in un progetto di educazione per tutta la vita;

3. si tratta di poter scegliere uno staff di organizzatori, capaci di saper trovare linguaggi, contenuti, forme espressive, non solo non conformistiche ma anche alternative ai linguaggi, ai contenuti ed alle forme espressive imperanti;

4. infine, nella costruzione di modalità didattiche alternative, anche lo strumento televisivo potrebbe tornare ad avere – come accadde negli anni Sessanta del secolo scorso con il maestro Manzi e Telescuola – un ruolo significativo. Non certo quello di surrogare gli insegnanti, che sono *insostituibili*, ma quello di offrire loro documenti e immagini (magari di difficile reperimento), voci di esperti, rappresentazioni teatrali o film, a supporto del loro lavoro per arricchire le prospettive interpretative e, speriamo, anche per trovare forme comunicative accattivanti per studenti sempre più demotivati e sempre più dipendenti dal cellulare. Anzi da un cellulare che entra nel loro corredo scolastico sempre più precocemente, non certo per tranquillizzare i genitori (le scuole sono dotate di telefoni che al bisogno li possono raggiungere), quanto per soddisfare mode, ancora una volta imposte dal predominio del liberismo economico. (Luciana Bellatalla)

M. Campagnaro, *Il cacciatore di pieghe. Figure e tendenze della letteratura per l'infanzia contemporanea*, Lecce, PensaMultimedia, 2017, pp. 160, € 20,00;

M. Negri, *Pierino Porcospino. Prima icona della letteratura per l'infanzia*, Milano, FrancoAngeli, 2018 pp. 232, € 32,00;

M. T. Trisciuzzi, *Ritratti di famiglia. Immagini e rappresentazioni nella storia della letteratura per l'infanzia*, Pisa, ETS, 2018, pp. 212, € 29,00;

A. Nobile (a cura di), *Questioni di letteratura giovanile*, Roma, Anicia, 2019, pp. 189, € 21,00;

S. Barsotti, L. Cantatore (a cura di), *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, Roma, Carocci, 2019, pp. 440, € 34,00.

I volumi dedicati alla cosiddetta (seppure impropriamente) letteratura per l'infanzia, disponibili sul mercato recente, mettono in luce lo

stato di buona salute di questi studi. Le ricerche in questo campo non solo sono numerose, ma mostrano anche un'articolazione e un interesse per aspetti, problemi e autori, talora restati in ombra, davvero meritevole di essere segnalato.

In questa recensione ho preso in esame alcuni lavori della recente offerta editoriale, non tanto per trattarne ciascuno in maniera analitica, quanto per cercare di enucleare e descrivere le linee di fondo della ricerca in atto, gli argomenti centrali e la declinazione di questo campo di ricerca. Anzi, voglio sottolineare di un campo di studio che, nonostante, o forse proprio per questo?, la peculiarità, legata ad una intrinseca struttura multidisciplinare, sospeso com'è tra educazione, storia della cultura e del costume, letteratura e storia generale, è stato a lungo, troppo a lungo, marginalizzato.

E, potremmo aggiungere, è tuttora marginalizzato e guardato con sufficienza dalla cultura auto-proclamatasi di serie A, benché, ormai da tempo in Italia e fuori, si possano elencare narratori di prim'ordine in questa produzione, scrittori di valore senza specificazione ulteriore, anche se i loro lavori sono pensati per quei lettori giovani, che meritano tutta la nostra attenzione in quanto, senza voler scomodare la retorica idealistica o montessoriana sul “bambino padre dell'uomo”, sono tuttavia da ritenersi un bene prezioso, perché è a loro che gli adulti necessariamente passeranno il testimone e, quindi, le speranze del e per il futuro.

I libri che fanno da sfondo a queste riflessioni vengono assunti come esempi significativi della recente produzione e dei suoi orientamenti specifici: innanzitutto, ci sono testi che mirano ad una ricostruzione generale di questo campo; in secondo luogo, dopo un ricorrente (e giustificato) interesse per gli autori contemporanei, si è tornati anche a leggere i Classici di questo genere; in terzo luogo, ci si è rivolti alla produzione contemporanea, andando a caccia anche di voci, importanti e qualificate, ma spesso sacrificate; infine, si sono affrontati aspetti specifici di questa produzione, in una prospettiva diacronica, ossia a partire dall'Ottocento per arrivare fino ad oggi.

Un'ultima notazione è doverosa. Tra gli autori, chi legge troverà nomi noti, ricercatori dell'ultima generazione, ma anche, per così dire, *new entries*, già conosciute dagli addetti ai lavori, ma che costituiscono il futuro di questo campo di indagine. Anche questa notazione è interessante perché consente di valutare come e quanto si sia ormai costituita in Italia una sorta di tradizione o di “scuola” anche in questo

settore della ricerca educativa. Forse, per restare in ambito narrativo, si può dire che Cenerentola non solo è andata al ballo, ma è ormai diventata regina.

Tuttavia, per non abbandonare la metafora favolistica, per vivere a lungo “felici e contenti” bisogna continuare, senza cedimenti, sulla strada intrapresa e fare, per così dire, tesoro dei nuovi orientamenti metodologici, che questi recenti volumi testimoniano.

Infatti, nonostante che ciascuno dei volumi indicati persegue un suo proprio *focus*, ci sono, tuttavia, degli innegabili punti che accomunano questi recenti contributi:

a. le grandi sintesi della storia di questo genere letterario sono collaborative e non più affidate ad un solo estensore, come accadeva nel passato, quando, nel bene o nel male (e più spesso proprio negativamente) il responsabile di questi quadri storici era uno solo;

b. le ricostruzioni storiche non sono più, o sono tali solo raramente, fatte attraverso medaglioni di diversi autori, dai più importanti a quelli secondari, ma affrontando temi e problemi, in cui possano confluire, accanto agli autori, anche aspetti specifici: ciò consente di affinare una prospettiva interdisciplinare e, insieme, di collegare i prodotti destinati ai giovani lettori ad un preciso contesto socio-culturale e non più solo al talento o alla sensibilità “pedagogica” (come si usava dire con una certa leggerezza lessicale, e non solo) dello scrittore;

c. la nozione di letteratura per l’infanzia o per giovani lettori si è dilatata: si va dagli albi illustrati fino ai racconti per *young adults*, senza dimenticare l’attenzione per i fumetti (che finalmente hanno ottenuto piena cittadinanza in questo ambito, dopo anni di pregiudizi, che studi di pionieri come Genovesi hanno contribuito a far superare) e per il *graphic novel*, che si è andato affermando negli ultimi decenni;

d. il recinto di opere per giovani lettori non si è solo allargato fino a comprendere modalità espressive fino a pochi decenni fa ostracizzate, ma si è aperto anche ad autori ed opere che prima non si sarebbero presi in esame o perché ritenuti troppo “alti” per il piccolo mondo della produzione per i bambini, sbrigativamente liquidata come para-letteratura, o perché ascritti ad altri campi artistici ed espressivi. A questo riguardo mi piace segnalare come la Campagnaro si rivolga a Calvino, però non tanto a *Marcovaldo*, espressamente dedicato a lettori più giovani, quanto alla trilogia dei “nostri antenati”, che presenta non solo temi, aspetti e categorie tipicamente calviniane, ma è anche innegabilmente un tentativo letterario complesso e problematico quale

ci ha abituati il Calvino più tardo dalle *Cosmicomiche* alle *Città invisibili*.

In altri termini e sinteticamente, si può dire che i nuovi studi stanno rivedendo e ampliando il canone della letteratura per l'infanzia e, al tempo stesso, indicando strade e approcci metodologici più ricchi rispetto alla tradizionale impostazione, perché riconoscono appieno la costituzione polimorfa e interdisciplinare (cui facevo prima riferimento) di questo settore scientifico e cercano di liberarsi da quelle ipoteche di interpretazione moralistica che hanno caratterizzato, anche se in modo meno continuo e meno smaccato di un tempo, perfino alcuni lavori degli ultimi decenni.

Permangono, è vero, alcuni tratti caratteristici degli approcci più lontani nel tempo, ma sono sempre più radi e discontinui. Mi riferisco, in particolare a un certo "pedagogismo", che sconfinava facilmente in una valutazione moralistica o didatticistica sia dei testi trattati sia delle ragioni profonde per cui questo tipo di produzione nasce, s'impone e, di più, è necessaria. Sono tracce presenti, in particolare nel testo di Nobile che non solo sono coerenti con l'impostazione del curatore, ma che sono anche giustificate dal fatto che il volume, nato *a latere* di "Pagine Giovani" (peraltro una benemerita iniziativa di Nobile), raccoglie anche saggi di una quindicina di anni fa.

Inoltre, non manca talora una certa confusione tra pedagogia e educazione, che affiora qua e là ed è certamente l'eredità di un approccio ormai datato. Talora si tratta di accenni, forse addirittura di un uso per traslato del termine pedagogico. Talora, è ancora il caso di Nobile, si fa riferimento a un discorso epistemologico che non può riguardare un prodotto letterario che, come nella nostra fattispecie, implica semmai aspetti narratologici, storico-letterari e questioni legate alla scienza dell'educazione, l'unica appunto che in quanto scienza o aspirante ad uno statuto scientifico, può entrare a pieno titolo nel dominio della riflessione epistemologica.

Saggiamente Barsotti e Cantatore, nel loro ponderoso volume, che raccoglie 19 contributi di autori diversi per coprire un panorama assai vasto (dagli albi ai classici, dal cinema ai libri-game), parlano di complessità dell'ambito di ricerca (cui peraltro si riferisce fin dal titolo del suo lavoro anche la Campagnaro) e si astengono da questioni di ordine epistemologico, spostando l'asse del discorso ad un piano metodologico e alla definizione di orientamenti e prospettive, legate anche ad un ampliamento, come ho già rilevato, dell'ambito di questi studi.

Questa scelta di fondo giova molto al volume, che, nonostante la mole, si presenta sia come un pregevole lavoro per introdurre studenti o specializzandi in questo settore di ricerca all'interno delle linee di fondo della disciplina sia come guida a scoprirne le articolazioni e le declinazioni, non sacrificando i Classici, ma, al tempo stesso, presentando problemi, tematiche e prodotti vicini alla sensibilità, agli interessi ed ai linguaggi dei più giovani. Anche la letteratura per i giovani lettori viene così a vedersi riconosciuta quella dignità (per lungo tempo negata) propria della letteratura in generale. Essa non appare più una sorta di appannaggio delle zie anzianotte (il richiamo a Bichsel è scontato!), che, preoccupate per il successo scolastico dei nipotini, regalano loro solo e sempre libretti antiquati, tratti da biblioteche altrettanto antichate, ma è un mondo vivo e vitale.

Di più: essa non è più solo il regno dei De Amicis e delle Alcott, di Rodari e Milani, ma è un mondo pulsante, che non dipende soltanto dal talento e dall'ingegno di singoli autori, ma ospita autori di grande livello non meno che artigiani onesti per perseguire un obiettivo importante e comune: la conquista del piacere di leggere e la coltivazione dell'immaginazione e della creatività del lettore.

Va ricordato il fatto che Ermanno Detti, nell'intervento conclusivo del volume curato da Nobile, sottolinea come e quanto la specificità e il significato del "Corriere dei Piccoli" vadano ricercati appunto nella sua intenzione di divertire: attraverso il divertimento il bambino – forse si era intuito più che compreso appieno – poteva crescere prima e meglio che con le moralistiche lezioni di libri scritti su misura per annoiare i lettori.

E la Campagnaro fa bene a dedicare l'ultima parte del suo saggio a Bruno Munari che potremmo definire creatore dell'inutile, ossia di quel gratuito che è la base di ogni sana educazione.

Per questo insieme di motivi, siamo dinanzi ad un mondo che interagisce (o dovrebbe interagire) con gli spazi di libertà del bambino, sia nella scuola primaria sia nell'extrascuola. Non a caso la Campagnaro completa il primo capitolo del suo lavoro ("Lo scudo di Perseo. Fiabe illustrate e metafora") con la descrizione di una sua ricerca osservativa condotta nel 2010, in una scuola primaria in provincia di Padova, su un campione di 62 scolari, divisi tra le prime tre classi.

Anche le riletture dei classici sono guidate da questo senso della complessità dell'argomento: ciò è evidente nel saggio di Martino Negri, che rilegge, problematizza, segue nelle riletture e nelle parodie,

nella fortuna e nelle interpretazioni critiche (Benjamin prima di tutti e su tutti) il misterioso e ambiguo Pierino Porcospino (e i protagonisti delle altre storie a esso collegate) dello psichiatra tedesco Heirich Hoffmann (non meno perturbante dello scrittore con cui condivide accidentalmente il cognome).

Ed è evidente anche nel lavoro della Trisciuzzi, che rilegge più opere famose (da *Alice* alle *Piccole Donne*, dal *Piccolo Lord* a *Heidi*, da *Anna dai capelli rossi* e il suo *prequel* fino a *Harry Potter*, ma senza dimenticare autori come De Amicis, Malot e la contemporanea Murail), nel nome e nel segno della famiglia, analizzandole sullo sfondo di quella storia sociale, in cui si mescolano varie istanze culturali e ideologiche insieme, e che è il contesto in cui i modi di essere (o dover essere) genitori, figli, famiglia si declinano, si sviluppano e si modificano.

Per concludere, bisogna tornare, sia pur brevemente, sul concetto di educazione che emerge, con poche eccezioni, da opere come quelle passate in rassegna. L'approccio al libro per i giovani lettori è e resta educativo o, almeno, sorretto da una consapevolezza educativa.

Ma in questi lavori, in genere, educare significa mettere il lettore (io aggiungerei in ogni momento della sua esistenza e tanto più quando deve cominciare ad orientare la sua esperienza e a decifrare quanto lo circonda) in grado di crescere, sviluppando le sue doti di curiosità, di scoperta, di immaginazione e di creatività.

Sembra che questo indirizzo interpretativo abbia finalmente deciso di togliere da questi libri non tanto la polvere e la muffa che la tradizione vi ha accumulato, quanto, concedetemi una citazione colta, “quei panni a lutto della morale”, che hanno fatto della lettura, per più di un secolo, “il flagello dell'infanzia”. Dare torto a Rousseau, quando si leggono racconti strappalacrime, con castighi e punizioni, con ranzine incomprensibili, destinate a bambini che della loro età, nella mente dello scrittore, hanno solo la taglia, è non difficile, ma impossibile.

Esplicitamente o implicitamente, direttamente o indirettamente, i lavori di cui ho parlato, hanno il merito ed il pregio di aver indicato un fatto importante ed interessante. Il *clou* di questa particolare produzione non sta nel fornire ai lettori un *vademecum* per la loro esistenza in un mondo in cui è fin troppo facile lamentare il tramonto di certi valori fino a pochi anni fa condivisi, il becerume e l'ignoranza, ossia presentare il perfetto bambino da cui le storture verranno raddrizzate.

Il nodo di queste narrazioni va ricercato nella presa di coscienza di alcuni elementi significativi, a monte di quanto si legge, ma chiari per chi si applichi a riflettere su questi problemi e su questi aspetti. Mi limito a elencare quanto ormai è o dovrebbe essere sotto gli occhi di tutti:

- non esistono forme espressive e/o narrative contrapposte, alternative, di valore diverso ed in competizione tra loro: libro, televisione, cinema, immagini e musica sono una sorta di *continuum* che, quando ha un linguaggio ed una articolazione coerenti, parla all'immaginazione, sollecitandola;

- perciò non è il mezzo espressivo che conta, ma la qualità dell'espressione in gioco, i meccanismi narratologici capaci di coniugarsi con le categorie del congegno concettuale dell'educazione e di risvegliare l'attività della mente di chi legge;

- leggere, infatti, è un'operazione complessa, che richiede impegno e tempo;

- l'infanzia ha ragioni, tempi, interessi suoi propri, a cui idee, mentalità, interessi e bisogni degli adulti non possono e non devono sostituirsi: la lezione di Rousseau (e prima ancora di Comenio, che Negri cita nel suo lavoro) è ancora da meditare;

- i ragazzi non leggono o leggono di malavoglia: è un dato di fatto, che però si accompagna alla disaffezione degli adulti per la lettura, per i momenti di silenzio e di cura di sé, al disincanto per le relazioni interpersonali, ad una scuola messa in scacco dalle famiglie e, quindi, non più in grado di aprire finestre sul mondo;

- peggio ancora: come fanno notare i rapporti Invalsi, anche se i ragazzi leggono non capiscono o capiscono poco di quanto hanno letto, sia perché la scuola è stata costretta da riforme inconcludenti e dannose a rinunciare ai suoi compiti di istruzione e di educazione sia perché ai giovani manca la capacità di gestire il tempo, sopraffatti come sono da una precoce adultizzazione (che, per paradosso, si lega ad una adolescenza protratta e spesso coatta per la mancanza di un lavoro o di un lavoro tanto remunerativo da consentire una vita autonoma dalla famiglia;

- se l'immaginazione non è alimentata e sollecitata (e, come da Dewey a Rodari è stato detto in maniera distesa ed argomentata, l'atteggiamento ludico è quello più adatto ad incitare all'avventura, alla proiezione nell'ignoto e nel futuro), in breve essa si spegne e la mente si addestra (o si rassegn?) a pensare solo in termini di utilità, di sem-

plificazione, di aderenza ai dati apparenti e, infine, è pronta per omologarsi e conformarsi alle idee, ai comportamenti, alle parole d'ordine di chi riesce ad imporsi. Insomma, il gregarismo (animale più che umano) vince sulla socievolezza (tipicamente umana) e l'adesione incondizionata a chi comanda prevale sul pensiero critico;

- la narrazione, dunque, è unitaria, seppur declinata e declinabile in svariate forme, ed è insieme “una, nessuna, centomila”, perché rivive ogni volta nell'interpretazione, nella meraviglia, nella ricostruzione di chi vi si applica, riesce a goderne e ad appropriarsene.

La lettura, dunque, anche di un piccolo libro è educativa perché è un antidoto all'ottusità e all'ottundimento, al grigiore della *routine* e al compiacimento (invero, un po' idiota) di bulli di successo. (**Luciana Bellatalla**)

D. Felini, C. Di Bari (a cura di), *Il valore delle differenze. Tra teorie e pratiche dell'educazione*, Reggio Emilia, Edizioni Junior, 2019, pp. 136, € 13,00.

Si deve al CUG (Comitato Unico di Garanzia per le pari opportunità, la valorizzazione del benessere di chi lavora e contro le discriminazioni) dell'Università di Parma l'idea e la realizzazione di questo interessante e assai valido volume che, prendendo in esame in ambito educativo il valore e l'importanza delle differenze, intende far comprendere al lettore come queste ultime non possano essere assunte a fattore discriminante né limitare le opportunità e la pari dignità dei singoli soggetti in una società democratica fondata su principi costituzionali.

Per realizzare il proprio progetto, il CUG ha istituito quattro insegnamenti universitari facoltativi: “Etica della diversità e del rispetto”, “Diritti delle pari opportunità”, “La donna nel pensiero politico occidentale” e “Pedagogia delle differenze”, incardinati rispettivamente nel Corso di laurea di Studi filosofici, in quello di Servizi sociali, di Scienze politiche e delle relazioni internazionali e di Scienze dell'educazione e dei processi formativi. Quest'ultimo insegnamento è stato assegnato per incarico al professor Cosimo Di Bari il quale, insieme al professor Damiano Felini, è il curatore del testo, che comprende contributi di docenti degli atenei di Parma, Firenze e Sassari.

Il volume è suddiviso in due sezioni. La prima, intitolata *Mappe*, comprende quattro saggi di studiosi di discipline pedagogiche indiriz-

zati ai giovani, ma soprattutto a educatori e formatori per far loro conoscere, comprendere e valorizzare le differenze presenti nell'odierna realtà sociale, ove troppo spesso prevalgono nei confronti dei diversi ingiustificati stereotipi o preclusioni. La seconda – dal titolo *Itinerari* – si compone di altrettanti contributi che riportano esempi di attività laboratoriali di carattere pedagogico, antropologico e psicologico per educare alla piena accettazione delle differenze in contesto scolastico ed extrascolastico. L'origine del libro è peraltro da individuare nelle relazioni presentate in un seminario di studi tenutosi nella primavera del 2018 presso l'Unità Educazione del Dipartimento DUSIC (Discipline umanistiche, sociali e delle imprese teatrali) dell'ateneo parmensese.

Il primo saggio, *Riconoscere e governare le differenze: un compito della pedagogia attuale*, è di Franco Cambi, già ordinario di Pedagogia generale e sociale all'Università di Firenze, uno dei primi pedagogisti a occuparsi sul piano educativo del problema delle differenze. L'insigne studioso, dopo un rapido *excursus* sulle maggiori "rivoluzioni" del secolo scorso, si sofferma sul fenomeno delle differenze e della loro esplosione nel mondo attuale, globale e post-moderno nonché sulla necessità di una loro regolamentazione, nel rispetto dei diritti propri di una società laica, pluralistica e tollerante, dove la differenza non solo deve essere riconosciuta, ma tutelata e valorizzata. L'educazione e le istituzioni educative hanno il dovere di formare le nuove generazioni all'alterità, superando preconcetti, emarginazioni, gerarchie tra culture, combattendo razzismo, omofobia, bullismo mediante la realizzazione di un modello democratico di convivenza civile.

Segue il lavoro di Damiano Felini, docente di Pedagogia generale e sociale e di Pedagogia dei media presso l'Università di Parma. Nel suo studio, *Pedagogia e altro, o le molteplici differenze nel mondo dell'educazione*, l'autore rileva che, se dagli anni Ottanta del Novecento si comincia a parlare di una pedagogia delle differenze, solo con l'inizio del nuovo secolo l'argomento si struttura come vera e propria disciplina. Si possono considerare una molteplicità di differenze: di ceto, di genere, di sesso, di salute e di capacità (dove lo studio delle diversabilità), di lingua, cultura e religione (da cui l'intercultura), che comportano differenti opportunità educative e diversi percorsi formativi. Superato il vecchio modo di educare fondato sul raggiungimento dell'uniformità e dell'omogeneità, nella scuola d'oggi le differenze

non devono sfociare nella stigmatizzazione, nell'esclusione o nella persecuzione, ma devono essere accettate in una comunità educante rispettosa dell'alterità.

Il terzo capitolo è opera di Cosimo Di Bari, docente di Pedagogia generale e sociale all'Università di Firenze e incaricato – come detto – dell'insegnamento di Pedagogia delle differenze presso l'ateneo parmense. In esso, dal titolo *La pedagogia delle differenze: dalla comprensione alla valorizzazione*, Di Bari analizza dapprima il significato etimologico del termine differenza e il suo utilizzo in vari ambiti (sportivo, artistico, letterario ecc.), per considerarne quindi la valenza nell'accezione del pensiero filosofico del XX secolo. La parola rinvia sia al concetto di alterità sia a quello di pluralismo e si associa a espressioni quali cambiamento, alternativa, utopia, nuova razionalità. Sul piano educativo i più recenti e autorevoli studiosi di pedagogia della differenza, che si sono occupati principalmente delle differenze biologiche, generazionali, culturali, linguistiche, religiose, economiche e di genere, sostengono la necessità di superare obsoleti pregiudizi e ogni forma di dogmatismo e integralismo valorizzando le attitudini e le differenze di ciascun soggetto e garantendo a tutti l'opportunità di vivere in un ambiente ricco di stimoli e di valori.

Conclude la prima sezione il contributo di Luisa Pandolfi e G. Filippo Dettori, docenti presso l'Università di Sassari di Pedagogia sperimentale la prima e di Didattica e Pedagogia speciale il secondo. La loro ricerca, che ha per titolo *Quando le differenze d'opportunità educative si trasformano in nuove risorse e competenze*, si occupa di minori che vivono in situazioni di deprivazione e disagio per cause familiari o socioculturali e prende in esame casi di accoglienza in comunità di soggetti autori di reato per un processo di riabilitazione e di formazione. Queste opportunità sono previste dall'attuale orientamento giurisprudenziale, che antepone alla repressione e alla punizione il recupero mediante il ricorso a interventi educativi.

L'esito positivo della permanenza del minore in comunità consente l'estinzione del reato. L'articolo riporta i dati di una ricerca condotta presso il Tribunale dei minorenni di Sassari, secondo la quale il 67% dei giovani che ha concluso positivamente il proprio percorso di recupero non ha più commesso reati negli anni successivi ed è stato in grado di reinserirsi nella vita civile. Tali comunità assumono quindi una rilevante importanza nelle sfide contro le disuguaglianze, valoriz-

zando le differenze e favorendo per molti minori svantaggiati un regolare processo di crescita.

Aprire la seconda parte del volume il saggio del già citato Felini, scritto in collaborazione con Livia Fugalli, educatrice e pedagogista, che formula una proposta operativa per conoscere, comprendere e valorizzare le differenze etnico-culturali attraverso il cinema, potente strumento di trasmissione dell'educazione interculturale.

Il testo propone, infatti, uno specifico percorso laboratoriale per adolescenti, giovani e adulti mediante la proiezione di spezzoni di pellicole cinematografiche di recente produzione e provenienti da Paesi a noi culturalmente vicini. L'articolo si conclude con una serie di suggerimenti circa il modo di condurre il dibattito dopo la visione, sul tipo di riflessioni da sollecitare e sul come guidare la discussione, per favorire il superamento di pregiudizi, timori e diffidenze nei confronti di chi appartiene a culture diverse dalla nostra.

L'articolo successivo, a cura di Martina Giuffrè, docente di Antropologia culturale presso l'ateneo parmense, e di Tiffany Bernuzzi, attiva presso il GSM (Centro studi per la stagione dei movimenti) di Parma, considera il problema della differenza di genere da un punto di vista antropologico. Dopo un breve esame dei principali studi al riguardo a partire da quelli di Margaret Mead per giungere alle più recenti ricerche sulle categorizzazioni di sesso biologico come costruzione culturale o alle indagini LGBTI (lesbiche, gay, bisessuali, transgender e intersessuali), il saggio propone di educare alle differenze di genere attraverso attività laboratoriali basate su esercizi d'associazione e sull'analisi del linguaggio pubblicitario. Attraverso tali esercizi e l'analisi degli spot proposti, il laboratorio si prefigge di riconoscere gli stereotipi di genere, che accentuano arbitrariamente le differenze e le ineguaglianze tra maschi e femmine.

Cosimo Di Bari è autore anche degli ultimi due capitoli (il settimo e l'ottavo). Nel primo affronta il tema dell'omosessualità, di cui traccia sinteticamente la storia, da quella maschile del mondo greco e romano, per giungere alle più valide disamine dei giorni nostri. A suo avviso la scuola dovrebbe proporre percorsi di sensibilizzazione per superare pregiudizi omofobici ed etero sessisti.

Al proposito suggerisce l'allestimento di un laboratorio per adolescenti, ma soprattutto per studenti di Scienze dell'educazione e della formazione con l'utilizzo di canzoni, video, articoli di giornale, narrazioni autobiografiche per decostruire qualunque pregiudizio omofobico.

bico, nel rispetto della persona e nel superamento di ogni forma di discriminazione.

Nel secondo si occupa di *media education*, che è ormai diventata strumento indispensabile in ogni ordine e grado scolastico. Essa deve dialogare con profitto con la pedagogia delle differenze. Programmi televisivi, computer, Rete e *social network* offrono modelli mediatici di differenza che vanno dai cartoon per la prima infanzia, a film d'animazione e a cortometraggi per la seconda, Internet e un'ampia filmografia per ragazzi e adolescenti, *fiction*, *talk-show* e *soap-opera* per adulti. Un corretto utilizzo di questi mezzi deve essere finalizzato alla formazione di persone più critiche e consapevoli, a favorire l'alfabetizzazione digitale, diffondere un pensiero che sappia decostruire i pregiudizi, superare forme di chiusura verso l'alterità e valorizzare le differenze. Per concludere: si tratta di un libro ricco di spunti, stimoli e suggestioni, che inducono il lettore a pensare e riflettere. (**Giovanni Gonzi**)

P. Roth, *Nemesi*, tr. it., Torino, Einaudi, 2010, pp. 183, € 19,00

Le analogie di questo racconto, *Nemesi* di Philip Roth, con la sciagurata situazione determinata dal Coronavirus che stiamo attraversando, sono impressionanti e più vai avanti a leggerlo e più tutto ti sembra che sia stato visto. È un *déjà vu* che ti cattura. Siamo nel New Jersey, a Newark, una decina di chilometri da Manhattan. È l'estate del 1944 e da un anno e mezzo gli Stati Uniti sono entrati in guerra contro le forze dell'Asse. Buona parte della gioventù americana, eccetto i riformati, è arruolata dallo zio Sam e spedita in Asia, contro le forze giapponesi o in Europa contro quelle nazifasciste.

A Newark, cittadina con un grosso quartiere ebraico immersa in un clima affocante, oltre il reclutamento bellico, incombe un problema più vicino e più inquietante: una terrificante epidemia di poliomelite che colpisce in specie bambini e ragazzi menomandoli o uccidendoli. Roth fa di Newark lo sfondo del suo racconto di dolore con una scrittura che fa emergere gli aspetti eterni dell'uomo che agitano il suo protagonista, Eugene Cantor. È questi un ventenne atletico, buon tuffatore e ottimo lanciatore di giavellotto, animatore atletico in un campo giochi cittadino, che ingaggia la sua guerra privata contro la subdola polio e la catastrofe che preannuncia.

Cantor organizza la sua lotta con la mente affollata da pensieri che vogliono ordinare la sua vita: i valori cui si ispira, i rimpianti per ciò che non ha avuto (la madre morta per farlo nascere, un padre assente perché delinquente, il rifiuto alla leva), l'amore per i nonni che l'hanno cresciuto, l'impegno e la serietà che profonde nel lavoro, il richiamo dell'amore e del sesso, il dolore per il morbo che infuria e per la morte di ragazzi a lui affidati, il ruolo di Dio, inteso via via come un'entità negativa non foss'altro perché permette la morte o l'infermità per tanti ragazzi innocenti, come a punirli per colpe altrui.

Certo, il contesto sociale, arroventato dal sole, dal dolore e dall'isteria delle famiglie colpite da figli ammalati o morti di polio o caduti in guerra, favorisce visioni fosche. E Cantor incupisce sempre più perché si sente in colpa soprattutto per avere chiesto, su proposta della fidanzata che teme per lui, di essere trasferito in un campo estivo nelle Pocono Mountains in Pennsylvania, al sicuro dalla polio, tradendo la sua missione e i suoi ragazzi. In più, a quel campeggio, è risultato un untore che già aveva contagiato, sia pure a sua insaputa, gli allievi a Newark.

Il suo senso di colpa lo spinge a sentirsi “giustamente” da punire, ritirandosi solitario a New York e rifiutando la rinnovata e sincera promessa d'amore della sua ex fidanzata.

A raccontare tutta la vicenda è un allievo di Newark da lui contagiato e che, invece, ha cercato di inseguire un suo sogno di felicità.

Questo racconto tragico, scritto in maniera emotivamente contagiosa, mette in luce un contesto da cui Cantor riceve spinte negative: i rigidi valori morali dei nonni, il fatto che lo zio Sam non l'abbia voluto, la spaventosa epidemia, la proposta della fidanzata e il ruolo di ignaro untore.

Esse distruggono la vita di questo giovane ebreo, “squadrato”, considerato di buoni principi e ritenuto affidabile e timoroso di Dio, togliendogli il senso della misura, la capacità razionale di usare il perdono che la sua educazione gli avrebbe potuto suggerire. Così, egli abbatte su di sé, con eccessivo masochismo, una nemesi come vendetta e patologico senso della giustizia/ingiustizia.

L'ambiente è la *magna pars* dell'educazione. Avevano ragione Aristotele e poi Machiavelli, affermando che senza fortuna favorevole l'uomo non sarà mai virtuoso. **(Giovanni Genovesi)**

ErrePi
in medias res

Direttore responsabile
Giovanni Genovesi

Anno LIV, n. 78, Aprile - Giugno 2020
suppl. online al n. 215 di “Ricerche Pedagogiche”
C. P. 201 – 43100 Parma – E-mail: gng@unife.it

Editoriale: La scuola ai tempi del Coronavirus, di *G. Genovesi*, p. I – **I classici di turno:** Beethoven (1770-1827) a centocinquant’anni dalla nascita, di *L. Bellatalla*, p. III – **Le parole dell’educazione:** Illusione, di *G. Genovesi*, p. V – **Ex libris:** Anche i “grandi” furono bambini p. VII – *Il giovane Holden* di J. D. Salinger: elogio della trasgressione, di *A. Avanzini*, p. VIII – **Res Iconica:** Televisione, di *G. Genovesi*, p. XI – **Memento:** Loris Malaguzzi, di *N. Barbieri*, p. XII – **Luis Sepúlveda**, di *G. Genovesi*, p. XIV – **Nugae:** Classe dirigente cercasi, di *G. Genovesi*, p. XV – Politica e scuola... di sempre, di *G. Genovesi*, p. XVI – Virus e virologi, di *G. Genovesi*, p. XVII – Poteri assoluti e educazione, di *G. Genovesi*, p. XVII — **Alfabeticamente annotando:** Imbecillità e fragilità – Interpretazione e scuola – Usciremo migliori da questa crisi?, di *G. Genovesi*, p. XVIII.

Editoriale: La scuola al tempo del Coronavirus - Non ho mai pensato che i problemi della scuola, in particolare quelli che riguardano i fini e i modi dell’insegnare, possano essere risolti con l’uso delle macchine seppure elettroniche e guidate dall’intelligenza artificiale. Queste ultime, in effetti, con l’indubbio e grandissimo vantaggio di annullare le distanze e le difficoltà di ascolto e anche di interazione tra l’uno o i pochi che aprono il dialogo e i moltissimi e anche lontanissimi che possono interagire, non risolvono né il perché si trasmettono quei messaggi con quei contenuti, né come essi impattano su coloro che li ascoltano e

quali sono le modalità e i vantaggi nell'apprendimento dei contenuti trasmessi. La risposta a queste due questioni, e specialmente alla prima, è fondamentale per capire perché e come usare le varie forme di comunicazione on line per fare scuola. La disgraziata situazione in cui ci ha confinato il Coronavirus o Covid-19 che dir si voglia, credo che ci aiuti a rispondere alle domande di cui sopra e a farci fare qualche utile riflessione sul concetto di scuola e sui modi di impostare l'insegnamento ossia, in altri termini, di fare didattica e, quindi, di fare scuola. In effetti, il fine che si assegna alla scuola postula in maniera strettissima come intendere e come fare didattica. Lo *Smart working*, con l'impegno di tutti gli insegnanti del Paese che stanno cercando di salvare la scuola dal precipizio in cui Coronavirus la stava gettando e con grande probabilità ci sarebbe riuscito, ha fatto emergere un aspetto di grandissimo interesse perché sovverte la concezione tradizionale della scuola – e che, in genere, è sempre stata presente e coltivata dall'immaginario collettivo – come luogo per apprendere cose da fare e come farle, e fatti che circondano o hanno circondato e cambiato queste cose. Ebbene, la didattica on line mette in chiaro senza equivoci che i messaggi che l'insegnante vuole trasmettere ai suoi allievi sono finalizzati a coinvolgerli mettendo in campo idee e non solo fatti. I fatti debbono sempre essere sottoposti a interpretazione e è necessario fare apprendere ai ragazzi come saperla fare. L'interpretazione, gestita dall'insegnante con i suoi allievi, è la pietra angolare della scuola che insegna a farla con l'argomentazione impastata di logica e di lingua. In quest'ottica, le varie discipline sono da vedere, sotto l'aspetto didattico, come mezzi per perseguire quanto detto e fare della scuola un opificio di cultura, che dà sempre più piacere frequentare per sentirsi parte integrante e partecipativa di quella grande provocazione di cultura che è la società. E la cultura è fatta da idee e dall'impegno di produrle e di trasmetterle. Quanto detto comporta che la scuola non debba mai essere ossessionata da programmi vincolanti che costringono a corse furiose senza mai arrivare alla meta e rendere inutili le parti fatte perché prive della lentezza che richiedono l'interpretazione e la giusta sedimentazione. La lezione manualistica attraverso la macchina, sia pure arricchita da link illustrativi d'appoggio, è un uso sciocco della stessa macchina che è costretta a fare al peggio ciò che l'insegnante in classe può fare al meglio. La sciagurata situazione in cui ci troviamo va sfruttata non solo per coltivare la paura rinchiusi dentro casa, ma anche per profittarne le possibili provocazioni come quella qui accennata sulla nuova concezione della

scuola e della didattica che postula un uso della macchina in complementarietà con l'insegnante in classe, *face to face*, a ricordarci che è sempre l'uomo il vero artefice della cultura che sa usare al meglio le macchine che lui ha creato in sapiente complementarietà con se stesso in un *iter* che si va via via perfezionando all'infinito. È vero, si è detto, che l'essere insieme alla famiglia nel partecipare, non foss'altro per ricordare loro, almeno nelle famiglie più attente, gli appuntamenti on line con i vari docenti, permette una collaborazione tra scuola e famiglia. Ma, comunque, non è mai la stessa cosa che essere a scuola, dove l'allievo è e si sente nel gruppo dei pari e la sua socializzazione è diversa. A scuola è uno scolaro o uno studente, a casa è sempre un figlio. Si tratta di due tipi di socializzazione del tutto diverse. E poi a scuola si va, bisogna uscire da casa per andarci con un impatto con il fuori casa più o meno complesso e che, comunque, mette una proficua distanza dalla famiglia. Scuola e famiglia sono due istituzioni completamente diverse, con finalità assolutamente diverse. È bene che collaborino proprio per questo. La famiglia non educa che a rispettare un curriculum occulto, prepara alla scuola e non la può mai sostituire. È la scuola che educa con sistematicità per perseguire il fine di incamminare ciascuno dei suoi studenti sulla via infinita della padronanza di se stessi. A scuola, dunque, è necessario andarci. Coronavirus permettendo! (G.G.)

I CLASSICI DI TURNO

Beethoven (1770-1827) a centocinquant'anni dalla nascita – Difficile è parlare di Beethoven, genio solitario e ombroso, immenso più che grande. Ma neppure chi si occupa di educazione può dimenticare questo anniversario importante e significativo. E non solo perché il musicista di Bonn rappresenta una tappa importante nella storia della musica, ma anche perché egli interpretò in maniera piena il suo ruolo di intellettuale. In una lettera ai fratelli Karl e Johann, nota come il Testamento di Heiligenstadt, il sobborgo viennese in cui allora il musicista dimorava, non solo egli indicava alcune volontà precise da eseguire dopo la sua morte, ma aprì anche uno spiraglio sulla sua vita. La lettera è disperata: Beethoven è ormai sordo da sei anni; si è isolato dal mondo e ammette di aver seriamente pensato al suicidio. Lo ha salvato la sua Arte

unitamente al pensiero di quanto avvertiva come urgente da comunicare agli altri attraverso la musica. L'Arte si è unita alla Virtù per dargli coraggio e, insieme, per dare un senso a quella vita concretamente silenziosa e muta che, al contrario, gli "risuonava" dentro imperiosa e prepotente. Soprattutto egli si difende dall'accusa di misantropia: se la sordità gli impedisce una vita sociale, il suo bisogno di comunicare è il segno di quanto gli altri non gli siano estranei. Non a caso, come, ad esempio, avevano fatto anche Kant, Fichte e lo stesso Hegel, egli guardò con attenzione alla rivoluzione francese e s'illuse su Napoleone, il Liberatore – le vicende della Sinfonia *Eroica* sono troppo note per essere ricordate. Musicista, certo, prima di tutto, ma anche interessato al suo *milieu* culturale, al passaggio dallo spirito ormai tramontato dell'Illuminismo alle nuove speranze romantiche, attraverso momenti diversi (dallo *Sturm und Drang* al *neoumanesimo*), che egli fa suoi, interpretandoli con una musica ardita che arriva ad anticipare suggestioni tonali ed espressive addirittura novecentesche. Beethoven subì il fascino dell'utopia kantiana del regno dei fini, una sorta di regno della piena libertà. E la libertà egli celebrò in tutte le sue opere: espressivamente, quando con successo tentò di aprire nuove e inedite strade armoniche; quando scelse la via delle Variazioni, un genere musicale che re-interpreta in maniera personale musiche o temi altrui, e ne divenne un indiscusso maestro; contenutisticamente in opere come il *Fidelio* e soprattutto la *Nona* sinfonia. Nel finale di questa sinfonia, Beethoven esaltò pienamente il regno della fratellanza e la vittoria su ogni tipo di oppressione. Era il 1824, quando Beethoven scelse Schiller per dare voce e corpo ai suoi ideali. Tre anni dopo sarebbe morto. Si può ben dire, dunque, che la sua nona e ultima sinfonia segni una sorta di testamento spirituale, in linea con le sue scelte culturali e politiche. Il sogno restava quello di un'unione di virtù e arte (di vaga ascendenza rousseauiana) e di genio e libertà (una sinergia tra Schiller e Schelling), che permettesse all'uomo di realizzare la sua natura benevola e socievole. In quest'ottica, l'Arte e la Cultura appaiono una sorta di ineliminabile *Bildung* capace di portare kantianamente l'uomo dalla selvatichezza naturale all'umanità sociale. Per questo, anche se sommessamente, non potevamo, da studiosi dell'educazione, passare sotto silenzio questo anniversario. (L.B.)

LE PAROLE DELL'EDUCAZIONE

Illusione* – Il concetto di “illusione” è un concetto difficile a rendere con chiarezza perché è incrostato da secoli di usi unilaterali che hanno finito per prendere il sopravvento su tutte le altre possibili accezioni espresse dai vari sinonimi, che ne ricalcano il significato negativo. Secondo tale impostazione, l’illusione è considerata con disprezzo perché vista come una componente irrazionale della natura umana che si ostina a credere in ideali che non trovano alcuna realizzazione nella vita quotidiana. Ne consegue che l’illusione è considerata un’ignobile trappola che inganna l’uomo, prospettandogli una rappresentazione fittizia della realtà. Ma rifiutare l’illusione significa condannarci a un eterno presente, che dà credibilità solo a ciò che sta davanti ai nostri occhi. Significherebbe negarci alla scienza e alla poesia, a quelle attività che ci aprono orizzonti nuovi perché ci insegnano a lavorare concettualmente. Anche Leopardi, citato spesso come l’intellettuale che mette in guardia dall’illusione, ne indica un ruolo non solo positivo ma essenziale, ineliminabile dono di natura che l’individuo può sfruttare per un’esistenza degna di essere vissuta. Certo, bisogna che l’illusione, da dono di natura, divenga uno strumento che l’uomo razionale usa per perseguire una migliore condizione di vita oltre gli stessi condizionamenti naturali. Scrive il Recanatese, che tutto il reale essendo un nulla non v’è altro di reale né altro di sostanza al mondo che le illusioni e che colui che perde le illusioni è preso dal sentimento profondo dell’infelicità” (cfr. *Zibaldone*, 1817/32). In altri termini, il reale è dato dalle nostre illusioni. Anzi, la stessa costruzione della propria identità, per Leopardi, dipende dall’illusione. Ma vediamo di evidenziare al meglio il ruolo positivo che ha l’illusione. Il termine “illusione” viene dal latino *illusionem*, da qui *illusus*, participio passato di *illudere*, ingannare, ma anche scherzare. Il richiamo al gioco, all’essere *in ludo* è del tutto evidente. Questa constatazione non può che dare un senso positivo all’attività di chi si avvale dell’illusione e si getta nel gioco per immaginare mondi diversi da quelli che ci sono senza credere che essi ci siano. Tale atteggiamento è l’*autoillusione cosciente*, una consapevolezza coltivata dall’educazione guidata dall’illusione di trasformare in meglio la realtà grazie all’uso della ragione motivata dal *pathos*. L’illusione, dunque, è tutt’altro che una dimensione istintiva, ma guidata da una razionalità che

tempera il desiderio che la anima e la volontà di soddisfarlo. In effetti, il desiderio, sebbene sia il necessario animatore del nostro ragionamento, è carico di *pathos* che finisce, se non equilibrato, per prendere il sopravvento sul *logos*. Si tratterebbe di un tipico caso di illusione patologica. Tuttavia, la patologia non è ascrivibile strutturalmente all'illusione. Basti pensare che l'illusione del bastone spezzato visto dentro l'acqua è un percezione errata. Sembra che l'illusione si avvicini all'errore. Ma, mentre l'errore svanisce se riconosciuto, l'illusione può trasformarsi in *autoillusione cosciente*. Essa rappresenta quanto di meglio l'uomo può produrre per cercare una sintesi geniale tra ragione e affettività, tra *logos* e *pathos*. È questa una fusione essenziale per puntare alla trasformazione migliorativa del contesto di vita. Si tratta di un ideale frutto di un'illusione, di un gioco intellettuale senza il quale il soggetto sarebbe impotente di fronte ai casi dell'esistenza. Ne consegue che la realtà, come annotava Einstein, è pura illusione. Noi riusciamo a vedere solo ciò che per noi ha un significato, perché noi stessi glielo abbiamo dato. La vita non ha alcun significato se noi non glielo diamo. E questa attribuzione di significato dipende dalla nostra capacità di mettere in piedi delle illusioni e saperle rendere persistenti e dinamiche. Tutto ciò dà inizio al dramma della libertà: il soggetto deve scegliere come gestirla. E queste scelte le può fare solo tramite il linguaggio che proprio l'educazione gli permette di affinare e elaborare. La vita è fatta di illusioni, che ci permettono di intuire ciò che la realtà concreta ci nasconde e che, soprattutto, una simile attività indica che non è standardizzata. Se lo fosse, non sarebbe più dinamica com'è l'illusione, sempre diversa nei suoi contenuti, altrimenti diviene un'ossessione senza la tensione a perfezionarsi per completare l'operazione di dare significatività alla nostra vita. Si prenda il caso della formulazione di ipotesi che riguardano sempre ciò che ancora non c'è: esse partecipano alla categoria della menzogna. Menzogna e ipotesi sono appunto alla base dell'illusione, del gioco che porta a oltrepassare quanto c'è per "scoprire" ciò che manca, se il soggetto ha la forza di mantenere quella ipotesi e quella menzogna e cerchi i mezzi per poterle verificare. La scienza si nutre d'illusione come gioco intellettuale o come utopia ed è l'idea regolativa delle nostre azioni tese al miglioramento di noi stessi e della realtà. Il gioco intellettuale è l'attività con cui il soggetto sonda le possibilità del reale concreto, divertendosi a cercarne il superamento, esercitando la sua ragione. Il *pathos* del divertimento, del seguire vie diverse da quelle esperite nella quotidianità, deriva dal piacere di intuire esperienze

mentali nuove dalle quali si può retrocedere. Tale attività, se si combina con la ragione, esperisce nuove vie, concettualmente cariche di esperienza non solo virtuale. In questa prospettiva, l'illusione non è un modo per sfuggire ciò che non ci piace, ma per analizzare le scelte più consone per realizzare la *performance* della nostra libertà. È il concetto di libertà che fa capire il ruolo che ha l'illusione nel guidare il nostro comportamento. In effetti, il soggetto esercita la libertà solo compiendo quelle scelte che l'analisi razionale dei dati concreti gli permette, immaginando soluzioni che sono programmazioni illusorie da seguire se vuole essere libero. Libertà, illusione e logica sono tre ingredienti connessi in una costruzione culturale che deve essere imparata. L'illusione è la dimensione che sorregge il mondo umanamente significativa e indica la strada per migliorarlo. La più grande operazione dell'uomo per perseguire questa trasformazione è la scienza, fondata sull'illusione, sul gioco intellettuale che lo porta ad andare oltre a quanto c'è per aspirare a ciò che manca. Illusione, allora, significa attività ludica, ricerca, utopia, scienza, morale, sentimento religioso, poesia, *logos*. Alla base di tutto ciò, c'è l'educazione che porta l'individuo ad acquisire coscienza che la sua illusione è un raffinato strumento razionale che lo preserva dal cadere negli abissi della patologia. (G.G.) * Elaborazione del contributo di G. Genovesi, *L'illusione e l'educazione...*, in E. Marescotti (a cura di), *Educazione come...metafore e concetti educativi*, Milano, Prometheus, 2014, pp. 30-45.

EX LIBRIS

Anche i “grandi” furono bambini – Mi è capitato tra le mani un piccolo libro di fiabe scritto da Elsa Morante, del quale ignoravo l'esistenza, nonostante Einaudi ne abbia curato ben cinque edizioni, nel 1942 (con un titolo diverso da quello attuale), nel 1959, nel 1969, nel 2007 e, infine, nel 2016 con il nuovo definitivo titolo: si tratta di *Le straordinarie avventure di Caterina*. Certo non dovrebbe sembrare strano a un lettore “ostinato” e per di più molto appassionato della Morante, quale ad esempio sono io, che la scrittrice romana, ben nota per il suo interesse verso l'infanzia – il piccolo Usepe è indimenticabile – abbia scritto delle fiabe; più strano è che un lettore ostinato ed

estimatore della Morante, quale ad esempio sono io, si sia lasciato sfuggire questo lavoro. Il piccolo “mistero” si spiega non appena si apre il libro e si trova la breve dedica dell’autrice ai suoi lettori. Questo breve romanzo (sono solo 106 pp., comprensive della storia di Caterina e tre altri brevi racconti) fu scritto da una Elsa tredicenne e letto ai suoi numerosi fratelli, che, a quanto lei stessa riferisce, ne furono entusiasti. Non solo: la giovanissima autrice curò anche le illustrazioni della sua opera prima con disegni piuttosto stilizzati, ma che lasciano intendere come il talento narrativo non fosse l’unico della Morante. Il racconto, incentrato sul vagabondare di Caterina, accompagnata da Tit il senza paura, alla ricerca della sua bambola di cencio, Bellissima, mostra una scrittrice che mette sulla pagina bianca tutto il repertorio della fiaba classica: l’eroe come aiutante magico, il viaggio attraverso mondi disparati e tra loro senza alcuna connessione, incontri con Re e Regine, Fate e Cattivi, oggetti straordinari e magici, matrimoni e feste. E tutto, finché Bellissima e Caterina non si ricongiungono e tornano a casa, dove la bambina ritrova anche la sua vita (invero assai umile e misera), ma non perde l’amicizia con Tit e la possibilità di frequentare, tutte le volte che vuole, il Palazzo del Sogno. Anzi, il dubbio è proprio che tutta la storia non sia altro che un bel sogno, in cui la bambina ha potuto trovare quella gioia che nella vita di tutti i giorni non può avere. Certo, è un piccolo racconto, ma altrettanto certo è che la giovanissima Elsa doveva essere una grande lettrice e già sapeva come fare *sue* le storie altrui, ri-narrandole e ri-costruendole. (L.B.)

***Il giovane Holden* di J. D. Salinger: elogio della trasgressione** – Il giovane Holden è uno strano tipo di romanzo (tr. it., Torino, Einaudi, 2014) e forse non è nemmeno propriamente un romanzo. Per capirne la struttura bisognerebbe cercare dentro di sé quella sensazione che si prova quando, camminando per la città, si sente, senza volerlo, un frammento di una canzone, di una musica che da qualche parte qualcuno sta suonando o cantando. Ecco, *Il giovane Holden* è quel frammento. È come se noi, lettori, senza essere invitati, ci ritrovassimo a spiare nella sua vita, ancora di più nei suoi pensieri, pensieri che la maggior parte delle volte è bene tenere per sé, perché chi è saggio se li tiene stretti e non li racconta. Lui invece no, non è saggio e li racconta. A chiunque. Senza pensare alle conseguenze. Perché Holden semplicemente cerca di vivere ma odia il mondo che vorrebbe impedirglielo imponendogli il rispetto di regole che trovano un senso solo nell’ipocrisia. E per vivere

racconta, racconta senza fermarsi nemmeno di fronte a ciò che sarebbe irraccontabile – e di questa ricostruzione, e del valore che la parola le offre, poi rimane prigioniero, quasi come un innamorato non corrisposto: “Non raccontate mai niente a nessuno. Se lo fate, poi comincia a mancarvi chiunque”, anche se quello che raccontavate non vi piaceva per niente. Holden vive in un mondo suo, fatto di consapevolezza e bugie: reinventa la propria vita immaginandosi protagonista dei più improbabili, talvolta eroici, avvenimenti, per togliere banalità al male che travolge lo scorrere della quotidianità. Per dare valore a se stesso e aprirsi ad altre vite, altre storie, altre possibilità. Holden mette sottosopra la nostra stessa idea di saggezza – è saggio chi pensa assecondando la follia, quella che ti porta a vedere chi sei e a guardare gli altri non per il ruolo che hanno ma per quello che veramente, umanamente, riescono ad essere. Eccola la sua follia – nel suo rifiuto di ciò che normalmente si dà per acquisito, una forma di autismo morale e comportamentale. Perché e in nome di cosa accettare un codice implicito di regole, che fa agire il mondo intorno a noi secondo ciò che Holden ostinatamente e con immensa rabbia chiama *phony*, “ipocrita”? Il mondo che appare in controluce dalle sue parole è un mondo che non sa comprendere e accettare, un mondo dove è necessario assumere un ruolo accettato e condiviso, andare a scuola, studiare, avere un lavoro e un ruolo possibilmente degno di stima e ammirazione. Ma perché e in nome di cosa accettare tutte queste regole implicite, ma ferree? Regole apparentemente positive, ma in realtà costruite su ragioni sbagliate e quindi ricche di lati oscuri altrettanto impliciti e condivisi: in questo modo la prostituzione è accettata, aiuta a ricomporre squilibri emotivi inevitabili dove la logica dominante è quella del possesso, del ruolo, dell'apparenza e della ricchezza. Invece l'unica cosa che Holden prova, di fronte alla prostituta che gli viene di fatto mandata in camera, è un senso di condivisione umana che si rivela nella sua anomala e delicata richiesta, possiamo solo parlare? Facendo infuriare l'incredula giovane, perfettamente allineata alla mentalità che Holden rifiuta: la mentalità di un mondo dove i sentimenti sono sviliti, le emozioni sotto controllo, svendute in nome di altre logiche, che devono essere inseguite con fatica e sacrificio. È la logica dell'avere che controlla e svilisce quella dell'essere, seguita invece con grazia da Holden. Il ragazzo si rifiuta di recitare in un mondo di irresponsabili comparse per tenere fede a se stesso – e quindi, dal loro punto di vista, sbaglia, si ritrova umiliato e annoiato, arrabbiato e triste, ma mai, in nessun momento, vuoto. Al contrario, è proprio il

vuoto che vede nel mondo che egli finisce con lo smascherare, quel vuoto fatto di maschere e di comportamenti deresponsabilizzati, un vuoto che ricompensa però chi si adegua restituendogli il successo, o per lo meno l'approvazione sociale e la convinzione di essere "a posto". Holden in questa logica non è a posto e lo svela, e per questo possiamo dire che non è saggio. Perché la sua saggezza è di fatto un rifiuto alla ricerca di un valore nascosto, magari marginale, piccolo, ma vero. Per questo non trovo che questo sia un romanzo di formazione, perché Holden non cresce nel modo canonico del termine, non passa da bambino ad adulto, anzi lui rimane ostinatamente se stesso e altrettanto ostinatamente rifiuta questo assurdo passaggio che la nostra società vorrebbe imporre, da bambino fragile e incerto ad adulto inserito e superiore a tutto ciò che è instabile, emotivo, incerto. E ce lo rivela quando, interrogando se stesso su cosa vorrebbe fare da grande, trova la più bella e poetica risposta che si potrebbe trovare: "Io mi immagino sempre tutti questi bambini che giocano a qualcosa in un grande campo di segale... Migliaia di bambini, e in giro non c'è nessun altro – nessuno di grande, intendo. Tranne me, che me ne sto fermo sull'orlo di un precipizio pazzesco. Il mio compito è acchiapparli al volo se si avvicinano troppo, nel senso che se si mettono a correre senza guardare dove vanno, io a un certo punto devo saltare fuori e acchiapparli. Non farei altro tutto il giorno. Sarei l'acchiappabambini del campo di segale. So che è da pazzi, ma è l'unica cosa che mi piacerebbe fare davvero. Lo so, è da pazzi". E così le uniche persone a cui Holden riesce a pensare con gioia sono due, il suo fratellino Ally, morto di leucemia, e Phoebe, la sorellina innamorata del fratello e pronta a lasciare un mondo fasullo per entrare senza indugio nel mondo di Holden valigia in mano, pronta a partire con lui e a imparare da lui la strada per esprimere se stessa. Se quindi è un romanzo di formazione, lo è solo per il lettore, che dovrebbe rivedere il proprio mondo di certezze e provare a rischiare tutto per dare valore a se stesso e al mondo, provando a fermare l'infanzia e il suo sguardo incantato sul baratro di un campo di segale. (A.A.)

Televisione – La televisione è tornata, in tempi di pandemia, padrona di casa. Anche se lo sport è sparito. La Tv è diventata, ormai da tempo, disponibile e fruita no-stop h24 e il Coronavirus sempre più incalzante e calante solo per ragioni di bassa politica, così come l’ansia di conoscere i dati, di sentire parole confortanti, le notizie dal mondo la rende pressoché la regina per chi è rinchiuso tra le pareti domestiche, spesso a prescindere dalla qualità dei programmi che propina. Del resto c’è lo smartphone e l’ipad, il kindle, internet, e il libro e non sempre il “vero” giornale, quello di carta, perché spesso un’edicola a meno di 250 m. con la crisi che le ha falciolate non c’è. Ma, con i loro piccoli monitor rendono meno seguibili, specie in più di uno, gli spettacoli e il libro, che non sempre si trova disponibile in tutte le case, finisce per isolare di più o, comunque, non permette di stare in compagnia commentando un programma della Tv. D’altronde, è del tutto impensabile il ritorno, almeno abituale, alla pratica dei filò. La Tv, quindi resta il punto di fuga di tutta la famiglia, come una volta, ma senza il gusto di una volta sollecitato dalla novità di questa meravigliosa compagna elettronica che, come ricorda Aldo Grasso (*Ma che cosa chiediamo alla televisione?*, in “7”, 17. 04. 2020), ci sta accanto, ciarliera o silenziosa a nostro comando. Ora poi, volendo, ci dice molte più cose e a qualsiasi orario e possiamo incrementarne la varietà con le piattaforme *over the top* (Amazon, Netflix, google. Disney+, Sky, RaiPlay, Streaming). Non è un caso che, complici i domiciliari forzati, la Tv attira 4 milioni in più rispetto alla vita precedente, con una media di 5 ore giornaliere a persona (cfr. R. Franco, M. Scaglioni, E. Tebano, *Tele. L’inchiesta*, in “7”, 17.04.2020). Certo, è una statistica che non rileva le differenze individuali, ma è comunque un’esposizione elevata, considerando che non poche sono le persone impegnate con lo *Smart working* domestico. Il nuovo modo di fruire la Tv è la condivisione, e il commento con amici presenti virtuali di film già visti e rivisti ma che invece si riscoprono nel mentre stesso che ci scopriamo indifesi e fragili come bambini che amano risentire una storia, raccontata sempre uguale – e il film soddisfa in pieno questo desiderio – perché ci tranquillizza: sappiamo come va a finire. La televisione è tornata al centro della casa: è il mezzo narratore con immagini dinamiche e colorate e carico di energia emotivamente contagiosa e che ci ricorda la nostra ineliminabile fragilità. (G.G.)

MEMENTO

Loris Malaguzzi a cento anni dalla nascita – Il compleanno di Loris Malaguzzi è stato celebrato a Reggio Emilia con il grande convegno *L'occhio se salta il muro. Alla ricerca di nuovi paradigmi per l'educazione*, svoltosi al Centro Internazionale a lui dedicato il 20 e 21 febbraio 2020, poco prima che la situazione pandemica causata dal Covid-19 chiudesse tutti in casa e all'interno delle proprie frontiere. A una sessione plenaria con ospiti italiani e stranieri è seguita una giornata di seminari tematici incentrati sui "diritti": ad avere diritti, alla soggettività, alla ricerca, alla competenza e alla bellezza. In ideale connessione con una delle intuizioni più celebrate del pedagogista reggiano, il convegno del centenario era motivato dalle ragioni che spinsero Malaguzzi e il suo team ad organizzare e poi a far girare per il mondo la mostra *L'occhio se salta il muro* nell'ormai lontano 1981: il convegno odierno, come la mostra allora, "si propone di cogliere tutto quello che anche oggi è al centro del dibattito, della discussione e della riflessione; dibattito e discussione che trascendono i termini della situazione dell'infanzia e che investono invece l'uomo, i rapporti, la donna, la formazione, le relazioni interpersonali, la cultura, le culture dei generi". È molto significativo, proprio nelle ragioni del convegno, questo richiamo alla storia dell'esperienza reggiana, spesso più evocata che indagata storiograficamente, così come spesso accade anche a proposito del personaggio Loris Malaguzzi, anch'egli più celebrato che studiato. Lo stesso si può dire anche a proposito dell'ambiente in cui nacque e maturò il famoso e richiestissimo *Reggio Approach*, co-costruito mattone su mattone da amministratori, educatori, pedagogisti, genitori e, ovviamente, dai bambini e dalle bambine che dal 1963 a oggi hanno popolato le scuole dell'infanzia e gli asili nido del Comune di Reggio Emilia e della galassia che da essi si è generata: asili e scuole dell'infanzia messi in cantiere da cooperative già esistenti (SILA e Helios, ora Coopeselios, 1986), da forme di autogestione parentale (Agorà, 1991), da cooperative fatte nascere *ad hoc* da giovani disoccupate (Panta Rei, 1998) o da società gestite da un'imprenditoria femminile innovativa (Totem, 1999). In questa sede, allora, può essere utile rievocare gli episodi significativi che furono alla base delle intuizioni pedagogiche malaguzziiane e che trovarono terreno fertile nella prima scuola dell'infanzia varata dal Consiglio Comunale di Reggio Emilia nel 1963, non a caso dedicata a Robinson Crusoe, allora non visto come campione

dell'imperialismo, ma come rappresentante della creatività del genere umano. Questi episodi sono le prime esperienze come maestro elementare a Sologno di Villa Minozzo (anni scolastici 1940-1942), la nascita di una scuola dell'infanzia popolare a Villa Cella (maggio 1945), la direzione del Centro Medico Psicopedagogico (1951-1966), la trasformazione delle "colonie" di Igea Marina e di Cesenatico in "Case di Vacanza" (1962-1976). Gli anni di insegnamento a Sologno, un piccolo villaggio di montagna della provincia reggiana, furono per Malaguzzi una sorta di rito di iniziazione. A partire da quell'esperienza, Malaguzzi iniziò a guardare con maggiore interesse, più che al curriculum tradizionalmente inteso, all'ambiente circostante come sfondo integratore dell'attività educativa e alle relazioni interpersonali. Vi era un reale e sincero interesse per i principali soggetti attivi nell'impresa educativa: i bambini e le bambine, gli abitanti del paese, la natura ... mentre il maestro, con la testa piena di contenuti teorici, rimaneva sullo sfondo. La nascita della scuola materna di Villa Cella, alla periferia di Reggio Emilia, colpì Malaguzzi perché si trattava di un'esperienza messa in atto al di fuori di qualsiasi canale ufficiale, per mezzo dell'energia delle persone che vivevano in quel quartiere, mettendo "mattoni su mattoni" (come ricorda Renzo Barazzoni nell'omonimo testo rievocativo dell'evento, nel 1985). Operai e contadini che a malapena avevano concluso il primo ciclo della scuola dell'obbligo erano capaci di mettere in piedi una "scuola", una delle istituzioni più formali e ufficiali di uno Stato moderno. La formazione di maestro di Malaguzzi era messa alla prova da un evento inaspettato: c'era un conflitto non indifferente tra la pedagogia ufficiale, quella studiata all'Università di Urbino, con i suoi modelli teorici "alti" da trasferire nella pratica "bassa", e la realtà, fatta di persone che avviavano un processo scolastico senza alcun permesso e senza alcuna validazione pedagogica ufficiale. La partecipazione dei genitori e dei cittadini e l'organizzazione dal basso diventeranno caratteristiche dell'intera impresa educativa malaguzziana. A seguito della frequenza a un corso di specializzazione in psicologia promosso dal CNR a Roma, Malaguzzi fu chiamato a dirigere il Centro Medico Psicopedagogico di Reggio Emilia, e qui sviluppò l'idea di connettere competenza tecnica e "amore per i bambini", concetto che aveva reperito nel pensiero pedagogico di Johann Gottlieb Fichte, sul quale si era laureato in pedagogia a Urbino nel 1946. Nell'occuparsi di bambini e bambine disabili o in situazioni a rischio, l'amore era per Malaguzzi lo sfondo emozionale necessario per implementare un lavoro educativo serio, competente e di qualità, nel quale i migliori e più efficaci

strumenti offerti dalla riflessione scientifica dovevano essere padroneggiati da educatori e insegnanti capaci di “amorevole” attenzione. Infine, per il Malaguzzi dei primi anni Sessanta fu una significativa palestra di vita la gestione della “colonia”, allora contrassegnata da una cultura igienico-ricreativa, subito trasformata in una “Casa di Vacanza”, un luogo dove trovare uno spirito simile a quello di una “casa”, aperta anche a bambini e bambine di scuola dell’infanzia e ai disabili, in cui si lavorasse a piccoli gruppi, guidati da educatori formati e preparati, realizzando progetti a partire dagli interessi dei bambini e delle bambine (l’idea dell’atelier nacque proprio qui) e non mettendo in atto *routines* vagamente paramilitari, coinvolgendo le famiglie prima/durante/dopo i soggiorni. Quando qualche delegazione viene oggi a visitare i nidi e le scuole dell’infanzia ispirati al *Reggio Approach*, vede processi educativi nei quali tutto quello che abbiamo poc’anzi delineato a volo d’uccello è presente, in forma ovviamente aggiornata ai tempi, agli spazi, ai mezzi e alle persone. E se c’è uno slogan pedagogico di scheffleriana memoria che, più che una stanca celebrazione autoreferenziale, rappresenta una sfida continua, per tutti coloro che si vogliono occupare seriamente e appassionatamente di educazione e di pedagogia, questo è racchiuso nella formula “lasciate che i bambini diano sempre forma alle cose, piuttosto che le cose diano forma ai bambini!”. Sono le ultime parole di una lettera, datata 26 gennaio 1994, che alcuni amici di Malaguzzi (tra cui Alfredo Hoyuelos Planillo, autore dell’unica biografia su Malaguzzi disponibile in lingua italiana) ricevettero alla fine del febbraio 1994, nella quale egli delineava la sua eredità spirituale e pedagogica. A 100 anni dalla nascita, la vera celebrazione del compleanno di Loris Malaguzzi consiste nel pensare e mettere in essere, in ogni contesto educativo, formale e informale, per ogni età della vita, percorsi in cui i discendenti abbiano sempre un ruolo attivo e in cui i docenti li aiutino a esplorare la realtà e a darvi un senso. (N.B.)

Luis Sepúlveda - Il 16 aprile scorso, a 70 anni, è morto di Coronavirus, a Oviedo, Luis Sepúlveda, l’intellettuale cileno esule in Spagna, da sempre impegnato nella lotta per i diritti umani e contro i dittatori, ecologista e scrittore di classici come *Il vecchio che leggeva romanzi d’amore* (1989) e *Storia di una gabbianella e del gatto che le insegnò a volare* (1996). Antonio José Bolívar Proaño, il protagonista del primo romanzo, è stato oggetto di un film di Rolph de Heere, e del secondo romanzo, la gabbianella Fifi e il gatto Zorba hanno, da noi, dato vita a un film d’animazione con la regia di Enzo D’Alò. La vita di Sepúlveda

è trascorsa all'insegna della letteratura e della militanza politica, in strettissima interazione. Era un ribelle geniale al servizio degli ultimi, cosciente che “un vero ribelle conosce la paura ma sa vincerla”. Spero l'abbia vinta anche di fronte alla morte. (G.G.)

NUGAE

Classe dirigente cercasi – Bisogna dirlo: purtroppo il destino ci è stato avverso e sono anni – a essere magnanimi da Giolitti in qua, che pur non era senza pecche – che siamo privi di una vera classe dirigente, di una classe che abbia saputo gestire la *res publica*. Si possono ricordare figure di indubbia levatura politica, come De Gasperi, Moro e Berlinguer, ma nessuna compagine governativa si è mostrata all'altezza di guidare un Paese come il nostro, ricco di cultura, ma anche di situazioni “impreviste” e destabilizzanti come l'immigrazione e di catastrofi, da quella del Vajont alle molte disastrose alluvioni e ai vari tragici terremoti fino a questa terribile pandemia del Coronavirus. La nostra classe dirigente non mai stata all'altezza di farsi trovare preparata a far fronte alle situazioni devastanti e pronta a trovare dei rimedi. Basti pensare che terre terremotate o alluvionate restano per anni e anni come le hanno scombusolate e distrutte le acque e i terremoti. Per il fenomeno immigrazione non è stata mai trovata una politica che non sia stata inquinata dalla cosiddetta emergenza quando si tratta di un fenomeno preannunciato e improvviso solo per la nostra improvvida e incompetente classe dirigente. Essa ha pensato solo a “rapinare” i fondi alla scuola e alla sanità per far finta di avere conti finanziari accettabili pur con 2.400 miliardi di euro di debito pubblico. Così la scuola e dintorni è sempre più disastrosa e la sanità ha solo 5000 letti per la terapia intensiva, 25.000 medici e 10.000 infermieri in meno di quanti servono per far fronte all'attuale pandemia. Alla faccia della necessaria capacità previsionale del buon politico! Per contro, simile dirigenza ha sempre dimostrato notevoli propensioni alla collusione mafiosa e a coltivare l'interesse privato. Basti pensare al Vajont! È inutile cercare malefatte del genere e relative pezze d'appoggio: sono note a chiunque abbia voluto informarsi. Il problema non è di avvalorare l'affermazione della incapacità della nostra classe dirigente quanto come fare per averne una che sia eticamente e politicamente all'altezza di gestire la cosa

pubblica. Al momento idee e più che altro possibilità al riguardo non esistono e non sono neppure in vista. Ancora non si vede luce alla fine del tunnel. Del resto, non possiamo affidarci all'aiuto dell'educazione che, senza la stretta collaborazione con la politica, è del tutto inefficace a cambiare la società. (G.G.)

Politica e scuola...di sempre! – Riporto qui uno stralcio di un articolo, *Scuola è Politica*, di Elio Vittorini pubblicato in “Il menabò di letteratura”, la celebre rivista internazionale diretta da Vittorini e Calvino ((fondata nel 1959), n.7, Torino, Einaudi, 1964, pp. 7, 8). È un passo che ci dà, con lucida *brevitas*, il clima politico-culturale, privo di una vera dimensione educativa – specie trattandosi della cerimonia dell'apertura, dell'anno accademico – che dominava il Paese cinquantasei anni fa, dopo vent'anni circa dalla fine della guerra e la caduta del fascismo, almeno come regime se non come ideologia infestante. Ospite d'onore della cerimonia è il giurista Giovanni Leone, presidente della Camera. È previsto anche l'intervento di uno studente che “è accolto con sorrisi da banchieri, di abituati a far credito, malgrado abbia l'aspetto un po' famelico, e un po' anche folgorato, di kamikaze in azione, che spesso ha da noi lo studente ogni mille che s'acquista la fama di intellettualmente impegnato ... Si crede che si sa tutto sul conto suo: decorso, destino. Il suo squallido ardore mostra la corda: ha una saggezza di vecchio dentro dentro; e di un vecchio che stipulò un patto col diavolo. Sicché finirà che si rompe le corna, oppure che una Margherita, e questo gli si augura, lo restituisce salvato alla continuità di Weimar. Egli è il decrepito studente Faust; ecco chi è; e l'onorevole Giovanni Leone può sorridergli sicuro. Del resto è sacrosanto che i giovani mettano qualcosa in questione; dei problemi ci sono, delle inadempienze ci sono: e costui cita cifre. Solo che non trova mai niente di cui rallegrarsi, e i notabili si cominciano a spazientire ... L' onorevole Leone si incupisce. ‘Dalla liberazione ad oggi’ dice lo studente ... ‘la Repubblica italiana non ha saputo... mutare le strutture della propria scuola. Essa si è limitata ad elaborare un fantomatico piano decennale che è già ampiamente condannato da tutte le forze che agiscono nella scuola. Un piano che, politicamente non valido, è per giunta carente anche per quanto riguarda i finanziamenti ...’ Nell'Aula Magna dove lo denunciava, dopo la prolusione del Rettore, il piccolo Faust esasperato, i notabili mordevano il freno della tolleranza che s'erano imposta, e il più insigne di loro, il distinto e

comprendivo onorevole Giovanni Leone, presidente della Camera dei deputati, si alzò infine di scatto, un ditino per aria, a manifestarsi offeso. ‘Faccia silenzio! – gridò (lo trascivo dai giornali). Non è questa la sede per simili considerazioni. Qui non siamo in Parlamento. Siamo a scuola. Lasci stare la politica e faccia lo studente’”. Il pezzo non ha bisogno di commenti. (G.G.)

Virus e virologi – Il virus confonde la scienza. Ma non è vero. Semmai confonde i virologi e gli epidemiologi che si sono precipitati a frotte su tutti i buchi televisivi per dire la loro, senza aver chiaro di cosa parlavano. Il loro narcisismo li ha portati a comparire su tutti i *talk-show* della tv, non avendo nessuna notizia da offrire ma solo dei forse, è possibile, è probabile, non è certo, si aspetta un vaccino. Quanto ci vorrà ad averlo? Un anno, forse due. Quanto durerà questa moria? Dei mesi, forse un anno, bisogna aspettare il picco. Ma, intanto, come, ci si può difendere? Con le mascherine che sono introvabili e poi, tanto, non servono a niente! Lavarsi spesso le mani, con il sapone e non meno di 20”. E il tampone serve? Mah! Tutto ciò che viene da fuori casa ci può contagiare? Mah! Lavarsi le mani, lavarsi le mani, col sapone! Alla faccia di chi è lì per dare consigli! Su cosa? Mah! La scienza non dà risposte a queste domande, perché la scienza crea più problemi di quanti ne risolva. Quando avrà trovato il vaccino entra in gioco la tecnica e il problema si risolve. Ma questo uno scienziato lo sa. Se no che parla a fare? Per creare confusione?! (G.G.)

Poteri assoluti e educazione – Coloro che hanno avuto più potere su uomini e Stati, come Alessandro Magno, Nerone, Gengis Khan, Riccardo Cuor di leone, Pietro il Grande, Mussolini, Stalin, Hitler, Franco e i loro *Gauleiter* e gerarchi, per fermarsi ai nomi più noti, si sono rivelati personaggi che non solo non potevano essere buoni, ma insopportabilmente malvagi da essere anche responsabili di veri e propri genocidi. Ora, l’educazione, negli Stati governati da simili personaggi non può allignare. È soltanto una crudele prevaricazione. (G.G.)

ALFABETICAMENTE ANNOTANDO

Imbecillità e fragilità – I termini derivano entrambi dal latino, il primo da *imbecillitas*, da *in* privativo e da *becillum* o *bacillum* il diminutivo di *baculum*, bastone, appoggio, il secondo da *fragilitas*, da *frangere* (spezzare). L’etimologia ci lascia intendere come il termine “imbecille” sia più una metafora della condizione umana in generale che una definizione di determinati deficit di particolari individui. Pertanto, a prescindere dall’uso che spesso ne viene fatto, il termine è da vedere come la spia della fragilità della condizione umana, ossia del fatto che ogni essere umano è un *imbecillis* che ha bisogno di appoggio, di una guida e quindi di essere inserito in un processo educativo. Mai come in questa funesta pandemia, i due termini rimarcano la debolezza dell’animale uomo che, fino a quando non arriverà il vaccino, avrà come antidoto solo la sua intelligenza.

Interpretazione e scuola – L’interpretazione è alla base della storia. Senza l’interpretazione la storia diventerebbe un caos di avvenimenti del tutto insignificanti. E l’interpretazione è fondamentale anche per insegnare. Un insegnante che non interpreta non educa, perché si limita a trasmettere fatti e non idee. L’educazione si nutre di idee. Si ricordi che nell’etimo dell’educazione concorre anche il verbo *edere*, mangiare e nutrirsi, proprio a rimarcare che educare è sia nutrimento del corpo con il cibo, sia nutrimento della mente con le idee.

Usciremo migliori da questa crisi? – Certamente usciremo, ma dubito che saremo migliori. E questo soprattutto perché ci è stata sottratta quel poco di libertà che c’era restata. Mai come oggi siamo stati dipendenti di decisioni prese da altri, da quelli che hanno il potere e che io non ho mai visto di buon’occhio perché il potere corrompe e, personalmente, ho sempre cercato di non avere collusioni con costoro. L’intellettuale deve essere libero: se gli toglie la libertà lo prevarichi, non può più essere un intellettuale. Non ha più la sua funzione di educatore. L’educazione si coltiva solo nell’orto della libertà.

A questo numero, oltre al Direttore e ad altri componenti della redazione della Rivista, hanno collaborato:

Ivana Bognesi, è professoressa associata presso il Dipartimento di Scienze dell'educazione dell'Università di Bologna. I suoi interessi di ricerca sono rivolti ai processi di integrazione nei contesti educativi multiculturali in particolare nella scuola dell'infanzia e primaria. Attualmente svolge le proprie ricerche nell'ambito del confronto tra le culture familiari e le culture educative, dei conflitti e dei pregiudizi tra genitori e insegnanti e dell'inclusione degli alunni rom e sinti nella scuola. Tra i suoi lavori recenti: la curatela del volume *Formare gli insegnanti per una scuola democratica e interculturale. L'esperienza dei Master universitari "Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali"*, Trento, Erickson, 2019 e *Formarsi alla riflessività. Il tirocinio dell'insegnante in servizio in contesti multiculturali*, in "Educazione Interculturale", 2019, 17, pp. 76-89.

Alessandro Genovesi, nato a Pisa, vive a Milano e lavora da ormai vent'anni nell'ambito dello sviluppo dei formati televisivi. Di recente ha curato la realizzazione di alcune serie documentarie: *Barrio Milano – ascesa e crollo delle gang latino americane* scritto con Lirio Abbate, vicedirettore de "L'Espresso" (Sky Atlantic); *Genova: il giorno più lungo*, sul crollo del Ponte Morandi; *Spaccio Capitale*, inchiesta sulla piazza di spaccio di Tor Bella Monaca (Nove). Da sempre si occupa e scrive di cinema.

Giovanni Gonzi, già docente di Storia della scuola all'Università di Parma, è membro effettivo della Deputazione di storia patria per le province parmensi, redattore della rivista "Aurea Parma" e della rivista "SPES". Dal 1984 al 1991 è stato presidente della sezione parmense dell'Istituto per la storia del Risorgimento italiano. Nel 2007-08 è stato presidente del Comitato parmense per le celebrazioni del bicentenario della nascita di Giuseppe Garibaldi. Tra le sue pubblicazioni: *La scuola in Italia dalla riforma Gentile ai nostri giorni*, Parma, Casanova, 1990; *La scuola in Italia dalla Costituente al Centro-Sinistra*, Parma, Casanova, 1994; *La scuola in Italia nella stagione del Centro-Sinistra*, Parma, Casanova, 1998.

Vincenzo Orsomarso, già docente nella scuola secondaria di secondo grado, collabora da anni con riviste di argomento pedagogico e politico-culturale, indirizzando i suoi interessi di ricerca su autori come Marx, Labriola, Sorel, Pareto e Gramsci; si occupa inoltre di ricerche connesse a tematiche attinenti la divisione e l'organizzazione del lavoro. Tra i suoi lavori recenti: *Da Labriola a Gramsci. Educazione e politica nel marxismo italiano*, Roma, Nuova Cultura, 2015; *Marx e Gramsci: la formazione dell'individuo sociale*, Viterbo, Sette Città, 2018.

Silvia Zanazzi è attualmente ricercatrice presso l'Università degli Studi di Salerno. I suoi principali interessi di ricerca sono l'inclusione, l'apprendimento dall'esperienza e nei contesti di lavoro, la valutazione in ambito universitario. Tra le sue recenti pubblicazioni: *Mamme dietro le quinte: vissuti e prospettive sull'inclusione scolastica*, in "Nuova Secondaria Ricerca", 6, 2000; *I docenti inclusivi tra teoria e pratica*, in "Italian Journal of Educational Research", 21, 2019; *Does Mainstreaming Work? Teachers' Perspectives on Inclusive Education*, in "International Journal of Learning, Teaching and Educational Research", 17, 10, 2018; *Inclusive education. A critical view on Italian policies*, Roma, Nuova Cultura, 2018.

SOMMARIO

Anno LIV, n. 215,
Aprile – Giugno 2020

Articoli

- *La vita è parola: ricadute sull'universo dell'educazione*, di Giovanni Genovesi 5
– *"When I grow up, I am going to be happy". A transgressive aim to cultivate humanity*
di Alessandra Avanzini 25
– *Sulla tolleranza "attiva", ovvero elogio dell'intolleranza*, di Luciana Bellatalla 35
– *Liberalismo radicale e socialismo nella riflessione di John Dewey*, di Vincenzo Orsomarso 47
– *Formare gli insegnanti ad una prospettiva inclusiva. Il progetto europeo RISE per l'integrazione scolastica degli alunni rom e sinti*, di Ivana Bolognesi 75
– *Dall'integrazione all'inclusione: un percorso a ostacoli nel mondo della scuola*, di Silvia Zanazzi 101

Note

- *Alberto Sordi: storia di un italiano*,
di Alessandro Genovesi 127

Rubriche

- *Diario di scuola (IV)*, di Alessandra Avanzini 135

Notizie, recensioni e segnalazioni 149

- La TV ai tempi del coronavirus* (L. Bellatalla)
M. Campagnaro, *Il cacciatore di pieghe*.
Figure e tendenze della letteratura per l'infanzia contemporanea, (L. Bellatalla)
M. Negri, *Pierino Porcospino. Prima icona della letteratura per l'infanzia*, (L. Bellatalla)
M.T. Trisciuzzi, *Ritratti di famiglia. Immagini e rappresentazioni nella storia della letteratura per l'infanzia*, (L. Bellatalla)
A. Nobile (a cura di), *Questioni di letteratura giovanile*, (L. Bellatalla)
S. Barsotti, L. Cantatore (a cura di), *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, (L. Bellatalla)
D. Felini, C. Di Bari (a cura di), *Il valore delle differenze. Tra teorie e pratiche dell'educazione*, (G. Gonzi)
P. Roth, *Nemesi*, (G. Genovesi)

ErrePi - Suppl. n. 78

- di "Ricerche Pedagogiche" I-XVIII

I Collaboratori

183