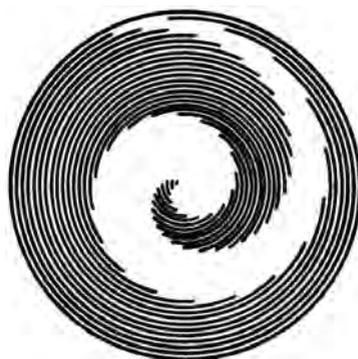


2021

RICERCHE PEDAGOGICHE

Direttore Giovanni Genovesi



APRILE
GIUGNO
2021

219

ea
ANICIA

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

SOMMARIO
Anno LV, n. 219, Aprile – Giugno 2021

Articoli

- Insegnanti e modelli di scuola*, di Giovanni Genovesi 5
- Análisis de las prácticas evaluativas de los docentes: una investigación empírica realizada en las escuelas toscanas de infantil y de “primo ciclo”*, di David Martínez-Maireles, Mila Naranjo Llanos, Davide Capperucci 23
- Ritorno alla pedagogia sistematica. Questioni epistemologiche in Eugen Fink*, di Paolo Bonafede 51
- Scavare nell’umano. Il tema della cura in Marco Aurelio*, di Cosimo Costa 67
- Apprendere e imparare. Due parole fra epistemologia e storia dell’educazione*, di Simone di Biasio 81
- Sport e inclusione: uno studio esplorativo sul Sitting Volley*, di Angela Magnanini, Giulio Morelli 101
- Note**
- L’intellettuale tra identità personale e impegno politico: la lezione di Michel de Montaigne*, di Luciana Bellatalla 123
- Il modello nazionale del Piano Educativo Individualizzato*, di Angelo Luppi 131
- Educazione e propaganda tra fascismo e dopoguerra*, di Alessandro Genovesi 137
- Rubriche**
- Diario di scuola (VII)*, di Alessandra Avanzini 145

Notizie, recensioni e segnalazioni

155

G. Bandini, C. Betti, A. Massari (a cura di), *Progettare il cambiamento educativo. L'impegno di Marcello Trentanove tra comunità e territorio* (L. Bellatalla), F. Batini (a cura di), *Ad alta voce. La lettura che fa bene a tutti* (Giulia Mattiacci), L. Brambilla, M. Rizzo (a cura di), *Giovani, modelli e territori. Esplorazioni pedagogiche attorno al divenire di ragazzi e ragazze nella contemporaneità* (Maddalena Sottocorno), A. Sanzo, *Storia del Museo d'Istruzione e di Educazione. Tessera dopo tessera* (Nicola Siciliani de Cumis), L. Todaro, *L'alba di una nuova era. Teosofia ed educazione in Italia all'inizio del Novecento* (L. Bellatalla)

ErrePi

I-XX

Editoriale – Scuola e insegnante: due entità per imparare a sognare, di *G. Genovesi*, p. I – **I classici di turno**: Dante (1265-1321), di *G. Genovesi*, p. III – **Le parole dell'educazione**: Banco di scuola, di *G. Genovesi*, p. IX – **Ex libris**: Covid e giornalismo, di *L. Bellatalla*, p. IX – Danza sulla mia tomba, di *L. Bellatalla*, p. X **Res Iconica**: Cinema e propaganda, di *L. Bellatalla*, p. XII – **Nugae**: No, grazie ma da una scuola così non vogliamo essere formati, di *A. Avanzini*, p. XIII – Una rivista blasfema, di *G. Genovesi*, p. XVII – **Alfabeticamente annotando**: Intellettuale e insegnante – Intellettuale e profetismo – Intellettuale e educazione – Intellettuale e Scuola, di *G. Genovesi*, p. XX

Addii

In ricordo di una carissima amica scrittrice, Rossana Guarnieri,
di *Giovanni Genovesi* 193

Necrologi 194

Collaboratori 197

Franco Battiato

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 J.W. Goethe di Frankfurt am Main; 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 2021, è stato pubblicato online il 30 giugno 2021.

Insegnanti e modelli di scuola

Giovanni Genovesi

Queste note cercano di individuare i tre possibili modelli di scuola, ossia la scuola ideale che fa da guida al lavoro dell'insegnante. Il primo modello è negativo al massimo, il secondo è un male minore ma si camuffa dietro il mito dell'efficienza dell'alta preparazione culturale, senza alcuna consapevolezza educativa, il terzo è il modello positivo di "scuolità" suggerito dalla Scienza dell'educazione.

These article tries to define and describe three possible school models, namely the ideal school that underlies teaching work. The first model is negative at all, the second is a lesser evil but it masks behind the myth of the efficiency of high cultural preparation without any educational awareness, the third is the positive model of an ideal school, suggested by the Science of education.

Parole chiave: insegnante, scuola, educazione, lezione, Scienza dell'educazione

Key-words: teacher, school, education, lesson, educational science

1. Considerazioni preliminari

L'insegnante, quello che veramente insegna e che "fa la scuola", sia di ruolo o supplente, ha sempre e comunque in testa un modello ideale di scuola che gli fa da guida nel suo lavoro che, altrimenti, non potrebbe svolgere con serietà.

Pertanto, il costrutto ideale di scuola è frutto di una riflessione articolata sugli aspetti che fungono da colonne portanti del discorso formativo, ossia educazione, didattica, storia dell'educazione e, ovviamente, Scienza dell'educazione.

Proprio per questo, ho sempre sostenuto con forza, specie negli anni del mio insegnamento nella SISS ferrarese, "uccisa" proditoriamente dalla ministra Gelmini nel luglio 2008, che chiunque, qualunque fosse la disciplina con cui voleva entrare nella scuola, avrebbe dovuto farsi un'idea precisa su quali fossero le ragioni delle funzioni delle discipline che sopra ho indicato come le colonne portanti dello stesso "fare la scuola"¹.

¹ Cfr. sul funzionamento della SSIS, ad esempio, L. Bellatalla (a cura di), *La SSIS a Ferrara tra didattica e ricerca*, Tirrenia-Pisa, del Cerro, 2005.

2. Come lavorare per fare un progetto di scuola

Insomma, per fare la scuola è necessario rendersi conto che cosa sia la scuola e che cosa siano le discipline che la sorreggono e la giustificano logicamente.

Senza un tale lavoro preliminare non è possibile mettere a punto un progetto di scuola in cui l'insegnante abbia il ruolo principale di farne un opificio di cultura².

Certo ci sono anche gli allievi, così come per fare un film ci sono gli attori, i soggettisti, lo sceneggiatore, gli scenografi, gli esperti della fotografia, i montatori, il produttore, ecc., ecc. ma senza il regista un film non uscirà mai.

Il regista del film che si gira nella scuola è l'insegnante con l'unica differenza fondamentale che il suo lavoro non avrà mai la parola fine, perché è un lavoro difficile, difficilissimo, anzi impossibile non tanto a perseguire quanto a raggiungere il fine che lo giustifica, quello di avviare il soggetto cui insegna a essere padrone di se stesso.

Questo significa che l'educazione, compito precipuo della scuola, è anch'essa, come la scuola, un ideale.

Tutto ciò che riguarda la scuola è un mondo ideale che necessariamente è caratterizzato da una perenne "fuga" in avanti.

È un mondo che guarda al futuro e che costantemente si trasforma trascinato dal *panta rei* dell'universo eracliteo che possiamo "fissare", almeno per un attimo, solo concettualizzando il reale concreto per inserirlo insieme a tante, tantissime altre tessere di un mosaico che ci dà una realtà che non è da nessuna parte perché non la si vede, né la si tocca, né la si sente ma è nella nostra mente.

2.1. Identità, educazione e utopia: una navigazione infinita di "io" ideali

È una realtà ideale che ci dà solo, mentre si muove e si trasforma, l'idea di come noi stessi ci siamo trasformati e ci stiamo trasformando. Non c'è altro modo di capire chi siamo, di impadronirci di identità che sappiamo essere in costante trasformazione grazie al fatto che abbiamo imparato a non fermarci al *fenomeno*, a ciò che è accaduto, ma oltrepassarlo, usando il *noumeno* che ci permette di capire, paradossal-

² Cfr. L. Bellatalla, G. Genovesi, E. Marescotti (a cura di), *Insegnare prima di insegnare. Fondamenti per la professionalità docente*, Milano, FrancoAngeli, 2006.

mente, di essere sempre noi stessi mentre ci trasformiamo continuamente³.

L'ideale che abbiamo costruito non risponde più a una realtà concreta: noi siamo degli "io" ideali.

“In altre parole, ogni uomo se vuol dare il meglio di sé per arricchire la sua vita di significato è necessario che costruisca un suo 'io' ideale, osservando, come faceva Montaigne, se stesso in ogni comportamento che non può non avere, comparandolo con comportamenti similari ai suoi degli altri io con cui entra in rapporto.

Come si vede, i vari rapporti attraverso i quali si svolge la nostra vita e con essa la nostra educazione si svolgono grazie all'incontro di vari 'io' ideali che concretamente non esistono, ma con i quali si dà significato alla nostra esistenza”⁴.

Solo così si può fermare paradossalmente il tempo e sapere quale sia la nostra identità in un caos sempre in movimento, dentro al quale siamo immersi, essendone coscienti, noi stessi.

Così avviene per ogni ideale che riusciamo a creare, argomentandone in modo logicamente difendibile la costruzione, come gli oggetti di scienza, quali l'educazione, la stessa scuola, la libertà, il lavoro, la sicurezza, l'amore, la gestione della cosa pubblica, la giustizia, ecc.

Con gli ideali ci troviamo di fronte alla carica utopica che rende vano uno sforzo ultimativo: l'utopia non sarà mai possibile realizzarla perché laddove fosse possibile non sarebbe più utopia⁵.

L'insegnante ha chiaro questo aspetto e sa che ogni suo sforzo in direzione educativa è destinato a profondersi all'infinito, sia per quanto riguarda il suo cammino verso l'ideale sia quello dei suoi allievi. E proprio questa consapevolezza non solo allontanerà i pericoli di una possibile frustrazione ma gli confermerà la necessità di continuare a lavorare senza mai portare a termine la sua fatica di Sisifo.

³ Cfr. G. Genovesi, *Identità, scuola e Scienza dell'educazione*, in corso di stampa negli Atti del Webinar dell'*International Society for Research on Textbooks and Educational Media e.V.*, svoltosi a Parma nel gennaio del 2021, sul tema “Nation, Nationalism and school in contemporary Europe School-books, didactical media, educational practice and theory”.

⁴ *Ibidem.*

⁵ Sull'utopia rimando, tra i vari “pezzi” che ho avuto modo di scrivere sull'argomento, al mio *Educazione come conoscenza*, in “Ricerche Pedagogiche”, a. LIV, n. 216-217, luglio-dicembre 2020.

3. *I tipi di insegnante*

Dicevo del modello di scuola che ha nella mente un insegnante che insegna, a prescindere dal cosa e dall'impegno che ci mette.

Credo che si possano individuare almeno tre tipi di docenti. Credo anche che nella realtà i tipi di insegnante non si presenteranno mai così rigidi come qui li ho tratteggiati: di fatto la quotidianità è sempre più variegata non foss'altro per le infiltrazioni cui dà luogo per i moti più vari e che volutamente non ho preso in considerazione per stilare una tipologia con valore esclusivamente metodologico.

3.1. *L'insegnante "transeunte"*

Il primo tipo è l'insegnante "transeunte", quello che insegna occasionalmente perché la scuola gli ha procurato un posto da cui desidera andarsene quanto prima per lavori più remunerativi e che, comunque, ritiene che gli offrano una migliore realizzazione di se stesso. È questo un insegnante che si sente sempre e comunque provvisorio e non s'impegna a costruire il suo progetto di scuola: cosa è, cosa dovrebbe essere, quali sono le finalità, come possono servire al meglio la disciplina o le discipline che gli è toccato insegnare, perché insegnarle e come, ecc.

Si tratta di un progetto che richiede, indubbiamente, un'applicazione razionale che, ammesso che ne fosse capace, non impegnerebbe per migliorare un lavoro che intende lasciare quanto prima. Diciamo che questo è il tipo di insegnante che, distratto da altre mete, sia che le raggiunga o meno, non avrà mai il tempo e soprattutto la testa di cercare di capire quale sia il luogo in cui lavora.

Per queste ragioni un simile insegnante, a prescindere dal suo QI, sarà il peggiore che si possa avere e le classi che ne saranno coinvolte avranno, comunque, una grande sfortuna.

Forse questi insegnanti sono di più di quanto sarebbe desiderabile per due motivi fondamentali: è più facile entrare nella scuola come supplente di qualsiasi disciplina o anche di sostegno, che non insegna nessuna disciplina, e è più facile desiderare di uscirne perché gli stipendi sono da fame per un lavoro che è poco appetibile per chi non è preparato a farlo e, come detto, è veramente difficile e usurante.

Non mi è parso necessario trattenermi più a lungo su un insegnante

che, in effetti, insegnante non è⁶. A scuola non solo fa poco, ma su quello che fa non si concentra, pensa ad altro. Fa più danno che altro. Sarebbe bene se ne andasse, ma purtroppo capita spesso che per altri, neppure quei lavori per cui si sente tagliato, i responsabili si guardano bene da assumerlo. Forse non lo sa, ma la voce dei ragazzi e delle loro famiglie si spande ed è una “radio scarpa” da non sottovalutare.

I ragazzi – come tutti del resto – fanno fatica a riconoscerne il merito, ammesso che ce n’abbia, ma sono ben attrezzati a valutarne il demerito, con la variante che, a differenza dei preposti a dare le note di valutazione, non usano coperture retoriche o eufemismi che, del resto, non conoscono.

Così i “transeunti” divengono in un modo o nell’altro insegnanti più stabili di quanto meritino e, soprattutto, di quanto avrebbero desiderato.

3.2. *L’insegnante pseudo-gentiliano*

Il secondo tipo di insegnante è colui che chiamo pseudo-gentiliano perché, per un verso è convinto, come Gentile, che i problemi dell’educazione si risolvano inglobando l’educazione nella cultura che sollecita l’allievo all’autoeducazione.

Per altro verso pensa che la scuola sia quella che appare, un fenomeno e non un ideale, al contrario di Gentile⁷ e con somma superficialità, fa della scuola il luogo in cui deve lavorare secondo gli usuali parametri

⁶ D’altronde non voleva esserlo e, forse, troppo facilmente è entrato nella scuola, da dove, purtroppo, non è uscito più fino alla pensione. Ma ci sono persone che vogliono divenire effettivamente insegnanti, a prescindere da quello che sarà il successo in questo lavoro. Certo, però, che le *chances* di ottenere successo aumenteranno se l’allievo insegnante avrà da frequentare un corso *post lauream* gestito dall’università per la formazione docente. Dopo la SISS non ci sono più stati corsi seri per questo scopo. Sui problemi dell’insegnante c’è una sterminata bibliografia. Qui, per alcuni di essi, mi limito a rimandare ai miei seguenti saggi *Io la penso così. Pensieri sull’educazione e sulla scuola*, Roma, Anicia, 2014, in specie la Parte II; *L’autochiamata, ovvero il ruolo della vocazione nella professione docente*, cit.; *Linee di fondo della politica scolastica post-unitaria: da Casati a Gentile*, in “SPES”, n. 12, 2020.

⁷ Sulla scuola gentiliana e sull’influenza di Gentile sulla ricerca educativa oggi, rimando ai miei seguenti saggi: *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, Roma-Bari, Laterza, 2010, *Il ruolo di Giovanni Gentile nella Pedagogia italiana*, in V. Sarracino (a cura di), *Educazione e politica in Italia (1945-2008)*, V – *Scienza dell’educazione, scuola e extrascuola*, Milano, FrancoAngeli, 2010 e *C’ero anch’io...*, Napoli, Liguori, 2010 e *Quando la scuola si intreccia con la vita*, introduzione a T. Tomasi, *La scuola che ho vissuto*, Roma, Anicia, 2020 (nuova edizione).

che caratterizzano una scuola: banchi o tavoli, con rotelle o senza. con manuali sopra o sotto e con sedie, attaccapanni lungo le pareti dell'aula, computer o tablet per gli studenti, una lavagna elettronica e cartelloni su cui scrivere con i pennarelli, un armadietto con i libri della biblioteca di classe, una o più carte geografiche dell'Italia e altre, una cattedra con i registri di classe o il computer con wi-fi collegato e in alto, sul muro dietro la cattedra, il quadro con la foto del capo dello Stato.

Questa è un'aula standard di una scuola standard dal secondo dopoguerra in poi. La scuola è questa che accoglie allievi con insegnanti che fanno loro lezione secondo i programmi ministeriali per quella classe di quell'ordine di scuola. Ogni insegnante insegna la disciplina per la quale ha vinto il concorso, entrando in ruolo o come supplente, che fa parte di quella schiera di 77.000 precari, a tutt'oggi, che hanno fatto tre anni di insegnamento e che, pertanto, hanno diritto a partecipare a un concorso straordinario per entrare in ruolo⁸.

Quella è la scuola che da quando era studente era stato abituato a frequentare, sia pure con qualche mezzo elettronico in meno, per una media di quattro-cinque ore giornaliere per cinque o sei giorni la settimana per un totale di 210 giorni all'anno da settembre a giugno.

In quell'aula i ragazzi, che frequentano, ascoltano le lezioni con cui l'insegnante spiega, possono, quando ha finito di spiegare, fargli domande per chiarimenti e spiegazioni supplementari. In quell'aula, poi, gli allievi faranno i compiti, con verifiche scritte o orali.

3.3. *Il modello di scuola è la scuola che c'è*

Questo, dunque, è quanto deve esserci in un'aula e questo è quanto deve esserci fatto per avere una scuola. Tutto è già strutturato e se chi la frequenta, allievi e docenti, cercano di imparare e far imparare secondo le aspettative che da sempre ha, tradizionalmente, suscitato la scuola, non c'è nessun bisogno, secondo questo secondo tipo d'insegnante, di lambiccarsi il cervello per farsi domande, peraltro di difficile risposta, su cos'è la scuola, quali sono le sue finalità e se in essa si cerchi di fare soprattutto istruzione o educazione e perché⁹.

⁸ Cfr. il bando di concorso non ancora del tutto espletato, ma comunque condotto in modo colpevole.

⁹ Il problema non è mai stato, storicamente, di facile soluzione e non basta certo guardare cosa succede a scuola, come crede l'insegnante pseudo-gentiliano. Così scrivevo poco più di un anno fa: "Se chiamiamo 'istruzione' l'insieme dei contenuti con cui l'insegnante agisce, con essa intendiamo lo strumento di cui si serve per

Basta guardarsi intorno e siamo in grado di darci le risposte che ci servono per capire cosa sia la scuola, dice il nostro secondo tipo di insegnante.

Poi ci sarà chi lavorerà meglio o peggio in questa scuola, ma è quanto capita in tutti i mestieri, a prescindere dal perché si fa quella lezione su quella disciplina, perché quella disciplina è stata strutturata secondo quei dati e quei fatti.

Il manuale, se è un buon manuale, ha già le risposte ordinate e incasellate disciplina per disciplina e per i ragazzi bastano e avanzano; casomai sarà la cultura specifica dell'insegnante a allargare o approfondire il programma che è tutto racchiuso nel manuale. Non è necessario chiedere di più. La differenza con chi insegna male una disciplina sta nel fatto che ha scarsa padronanza dei fatti che la compongono e che, peraltro, almeno quelli principali, il manuale, se è un buon manuale, riporta e spiega con una narrazione stringata ma lineare.

L'insegnante, che con la lezione amplia la spiegazione è convinto di fare bene il suo lavoro, perché fa con impegno ciò che la scuola esige che sia fatto. E quanto deve essere fatto poggia sul manuale, su lezioni che spiegano quanto dice il manuale e verifiche, scritte e orali, su quanto è stato appreso dagli allievi con l'aiuto del manuale e dell'insegnante.

Come si vede è questo un insegnante che si crogiola nella convinzione di fare al meglio il proprio dovere e che nessuno può avanzare accuse sui suoi confronti, perché lui ha fatto ciò che la scuola vuole che sia fatto, senza mai chiedersi o sospettare che la scuola è lui che la deve fare. E, quindi, sarebbe necessario chiedersi: come può fare ciò che non sa cosa sia? In definitiva, per questo insegnante la scuola si dà già con la sua ragione di essere: la sua struttura intesa come funzionale per raggiungere le finalità che quella società le ha assegnato sono il modello di scuola che l'insegnante fa suo e tanto gli basta.

3.4. *L'educazione resta un insieme di fatti che la scuola racconta*

In questa presa di posizione, l'insegnante non sa rendersi conto che così non fa altro che ritenere l'educazione un fatto e non certo un idea-

mettere l'allievo sulla via della conoscenza, ossia della padronanza di sé. In altri termini, la disciplina di cui l'insegnante ha competenze è il mezzo che sa manovrare meglio per andare oltre la disciplina stessa, per fini cioè che non si riducono mai all'insegnamento di quella disciplina" (G. Genovesi, *L'auto-chiamata, ovvero il ruolo della vocazione nella professione docente*, cit.).

le. Nel migliore dei casi il compito principale come insegnante è rifarsi a quanto educativamente è stato segnalato valido nei tempi passati e cercare di imitarlo quanto può, sia pure cercando di migliorarlo con una sempre più vasta e approfondita preparazione culturale che permetterà al meglio di agganciare l'interesse dell'allievo.

La vera chiave per aprire la porta di fare scuola è la grande cultura del maestro che illumina e riscalda il rapporto che egli sa instaurare con i suoi allievi, sollecitati a seguire il suo esempio e dando vita a poco a poco ad un processo di autoeducazione.

È questa una riproposta di una tipica posizione gentiliana che aveva del tutto emarginato un discorso scientifico sull'educazione e sulla didattica.

La formula di Gentile, che aveva avuto il merito di cercare di introdurre nell'universo formativo un concetto sostenibile, a prescindere dall'essere più o meno condivisibile e, comunque, poco comprensibile, di scuola, aveva avuto un successo notevole per le ragioni più strane¹⁰.

Ne segnalo due: l'apparente appoggio alla riforma gentiliana del regime fascista che fin da subito cercò di sconciarla senza riuscirvi, ma anche una volontà, anch'essa apparente e fallimentare, di dare alla scuola un'autonomia rispetto alla servitù cui l'aveva sottomessa la ragione di Stato da Casati in poi.

L'incapacità, poi, caduto il fascismo, di valorizzare l'autonomia della scuola rispetto alla strumentalizzazione politica ha fatto sì che prendesse ancora piede il concetto di scuola gentiliano che le velleitarie riforme del dopoguerra non sono mai riuscite a scalzare e, comunque, a innovare.

3.5. *Il successo immeritato dell'insegnante pseudo-gentiliano*

Da qui, la grande fortuna di insegnanti del secondo tipo che, sia pure abdicando a farsi un proprio modello di scuola e affidandosi esclusivamente sulla preparazione culturale hanno insegnato e continuano a farlo¹¹, riscuotendo spesso il riconoscimento di essere insegnanti decorosi e ligi verso un modello che a loro è sembrato più adottabile, senza confondersi con le astruserie della cosiddetta Pedagogia, svilla-

¹⁰ Cfr. G. Genovesi, *Il ruolo di Giovanni Gentile nella Pedagogia italiana*, cit.

¹¹ Su questo spiacevole aspetto mi permetto di rimandare alla mia recensione di Galli della Loggia sul n. 212-213 di "Ricerche Pedagogiche", a. LIII, luglio-dicembre 2019.

neggiata dai nostri intellettuali per la sua incapacità di essere scienza, abbandonandosi a una retorica di basso profilo troppo spesso fatta propria da non pochi cosiddetti pedagogisti.

4. *L'insegnante per la Scienza dell'educazione*

È l'insegnante ideale, quello che lavora per fare la scuola, intesa anch'essa come un costrutto ideale che la Scienza dell'educazione ha, come oggetto insieme alla scuola stessa¹².

Chiarendo: la scuola è, come ho detto più volte, un opificio di cultura che fa e macina educazione. Entrambe queste entità sono un binomio strettamente legato e interattivo che si dà come l'oggetto, ossia il costrutto concettuale della Scienza dell'educazione.

Questa è la scienza che si articola come una rete che unisce tutte le piste di ricerca che riguardano l'universo educativo. Esse si occupano dei vari aspetti dell'oggetto dell'educazione come ideale.

Le piste di ricerca principali della scienza dell'educazione, quelle cioè che ne sono le colonne portanti, sono la storia dell'educazione e la didattica, ossia il modo di fare la scuola e di fare scuola e, quindi, di fare educazione.

Vediamo in sintesi la funzione delle due piste di ricerca per organizzare una scuola che si ispiri alla Scienza dell'educazione secondo l'indicazione delle caratteristiche con cui essa ha costruito il suo oggetto ideale, l'educazione.

4.1. *Storia dell'educazione*¹³

La storia (dal greco *istorìa* e dal latino *historia*, nel significato di ricerca, indagine) dell'educazione è una dizione che raggruppa varie piste di ricerca, quali la storia della scuola, la storia delle istituzioni educative, la storia della pedagogia e tutte le altre piste di ricerca che si occupano di aspetti particolari dell'oggetto ideale educazione.

¹² Cfr. Sulla Scienza dell'educazione si veda questi miei due saggi più recenti: *Io la penso così. Pensieri sull'educazione e sulla scuola*, cit., in specie la Parte III: *L'educazione. Questioni epistemologiche*, e G. Genovesi, *L'educazione e la sua scienza. Alcune riflessioni*, in "Rassegna di Pedagogia", a. LXXV, n. 1-2, gennaio-giugno, 2017.

¹³ Per redigere questo paragrafo mi sono servito della voce *Storia dell'educazione*, riorganizzandola per queste note, del mio dizionario *Le parole dell'educazione. Guida lessicale al discorso educativo*, Ferrara, Corso editore, 1998.

Ovviamente questa pista di ricerca si articola metodologicamente secondo i principi della storia che, sia pure brevemente richiamo qui, per ricordare che ogni scienza affonda le sue basi sulla storia, o per meglio dire sulla storiografia.

Il metodo della ricerca storiografica ha un substrato comune, che è dato dalla ricerca del documento, della fonte e della traccia, nell'accezione più ampia del termine, per leggerla e spiegarla in una connessione logica con altre tracce ed altri documenti, al fine di offrire una ri-costruzione, anche dal punto di vista narrativo, delle vicende oggetto della ricerca.

Tuttavia il metodo si articola e si differenzia secondo le propensioni e le competenze specifiche del ricercatore (ricercatore di scienza dell'educazione, sociologo, psicologo, architetto, medico, fisico, ecc.) e secondo i problemi individuati e, ovviamente, secondo i periodi in cui si intende "coglierli" e studiarli.

È certo, comunque, che questa serie di inferenze è possibile proprio in quanto la fonte, la traccia della realtà del passato è stata individuata, trovata e spiegata all'interno di quel cerchio ermeneutico che costituisce il sistema conoscitivo del ricercatore. L'ermeneutica si esercita, dunque, su delle tracce, che costituiscono il tutto a cui rinviano: esse sono il tutto. Il tutto a cui esse rinviano è ri-costruito inevitabilmente dal ricercatore, che mette le tessere mancanti.

D'altronde questo problema è l'aspetto affascinante e fascinoso della ricerca storica che non è mai sempre la stessa, anzi è carica di dimensione innovativa e originale. Insomma attraverso la ricerca storica l'uomo propone delle probabili ricostruzioni, tanto più probabili quanto più ha saputo usare l'ermeneutica e la correttezza dell'inferenza, ma mai definitive, come ogni ricercatore è ben consapevole.

La storiografia risiede tutta nell'interpretazione dei documenti reperiti che permette allo storico la creazione del "fatto storico", cioè un punto di fuga di tutte le interpretazioni per favorire una ricostruzione plausibile e tale da sollecitare altri approfondimenti che, magari, possono anche dare risultati del tutto diversi, prendendo anche in considerazione altre tracce e altre testimonianze da quelle da cui si è partiti e da cui si è stati sollecitati.

Questo significa solo che tracce e documenti non preesistono, ma diventano tali in quanto si è stati in grado di costruire preventivamente un'area di riconoscimento in cui inserirli e farli perciò esistere come tracce e come documenti, che in sé non sono altro che tracce di se stessi.

Non vado oltre, presumendo di aver chiarito le mosse basilari per far capire il ruolo della storia nella costruzione di ogni oggetto di scienza e, pertanto, anche per la Scienza dell'educazione.

Da quanto detto si ricavano alcuni aspetti che sono punti di non ritorno per impostare un processo educativo che chiama direttamente in causa la Didattica come pista di ricerca che organizza il modo di trasmettere le conoscenze e di controllarne l'apprendimento da parte dei soggetti chiamati in causa.

È chiaro la realizzazione delle fasi dello schema che segue è necessario sia fatta dal docente della disciplina in causa.

Qui elenco – senza soffermarmi sugli altri interventi dell'insegnante che l'attuazione dello schema necessariamente richiede – secondo la loro successione logico-cronologica:

1. la lezione come spiegazione, da parte dell'insegnante, delle ragioni che rendono importante ciò che offre ai suoi allievi;

2. la lezione come interpretazione, in forma narrativa e sempre logicamente argomentata di quanto è stato offerto¹⁴;

3. la consegna agli allievi di scegliere un aspetto della narrazione interpretativa dell'insegnante da mettere in discussione dopo averne messo in luce in forma narrativa i temi di fondo;

4. la discussione su ciò che è emerso dalla narrazione dell'insegnante e dalla narrazione degli allievi;

5. la messa a punto di un verbale da parte degli allievi di quanto è stato fatto;

6. la lettura puntuale del verbale per controllare che il maggior numero degli allievi che hanno preso parte alla discussione sia d'accordo;

7. chiedere agli allievi, per gruppi, di mettere il verbale nella forma

¹⁴ Per un approfondimento del concetto di lezione rimando ai miei seguenti scritti: *Scienza dell'educazione. Linguaggio, rete di ricerca e problemi sociali*, Tirrenia, Edizioni del Cerro, 2005, pp. 144-154; *La lezione*, in "Ricerche Pedagogiche", a. XLIX, n. 194, gennaio-marzo 2006 e *Io la penso così...*, cit., Parte II.

narrativa migliore, ossia la più lineare, corretta e chiara possibile e la più emotivamente contagiosa;

8. lettura ad alta voce da un lettore scelto dal gruppo dei lavori prodotti per controllare che diano conto nella maniera più fedele della presenza delle fasi da cui è sorto;

9. invitare tutta la classe a dare suggerimenti per perfezionare in tutte le sue parti, grammaticale, sintattica, correttezza dei termini usati, narratività, il lavoro;

10. rilettura finale del documento ultimato e approvazione della classe.

Il tutto è impostato per fare apprendere ai ragazzi sia la narrazione della concatenazione degli avvenimenti considerati sia, soprattutto, la capacità di impostare una interpretazione.

4.2. *Didattica generale e disciplinare*¹⁵

La Didattica generale è, sostanzialmente, il modo in cui la scuola si dà come luogo che dispensa l'indissolubile interazione tra istruzione e educazione, un binomio imprescindibile. Ciò significa che gli argomenti che sono in un curriculum vengono indicati dall'insegnante, come suggerisce lo stesso etimo del termine "didattica" (dal greco *didachè*, insegnamento, *didaxis*, lezione, *didaktikos*, che è da mostrare perché istruttivo, da *didaktos*, che può essere insegnato e questi da *didasko*, insegnare).

Nessuna disciplina specialistica è insegnata nella scuola per formare degli specialisti di quella disciplina. Non si insegna la matematica perché il fine è che gli allievi divengano matematici, né s'insegna il latino e il greco perché divengano latinisti o grecisti, ma perché sono discipline ritenute utili per avviare il ragazzo per il cammino verso la padronanza di sé che il fine ultimo dell'educazione.

La Didattica, come teoria dell'istruzione, riguarda aspetti particolari e determinanti del rapporto educativo in situazione scolastica, o ad essa simile, quali quello di come avviene, e perché viene attuata, la traslocazione delle conoscenze da un soggetto ad un altro soggetto, i

¹⁵ Anche per questo paragrafo mi sono basato, riorganizzandola, sulle voci Didattica e Didattica disciplinare del mio dizionario *Le parole dell'educazione...*, cit.

motivi per cui si trasmettono e quello di individuare attraverso quali meccanismi avviene l'assunzione di tali conoscenze da parte di quegli allievi e non di altri.

Si tratta sempre dell'attenzione ad un rapporto individualizzato, e quindi teso alla qualità dell'istruzione, che richiede di formulare ipotesi su scenari *analogici* per ciascun allievo per poter intervenire sulle presumibili difficoltà che egli potrebbe incontrare nel percorso d'istruzione prima che questo abbia effettivamente inizio.

La Didattica, in questo impegno, si avvale di varie tecniche quali, per es., le Tecnologie dell'istruzione, la Docimologia o della organizzazione degli spazi e dei tempi scolastici, le tecniche per organizzare on line l'insegnamento a distanza e le differenze che esso esige e determina circa l'apprendimento dei contenuti in rapporto all'insegnamento *face to face*, ecc.

Ne consegue che la Didattica generale dà le linee guida, tra le quali rientrano quelle indicate nel paragrafo precedente, di come si organizza il rapporto educativo all'interno della scuola come sistema che deve sempre guardare che il sistema stesso sia un opificio di cultura e non sia mai un luogo prematuro di professionalizzazione.

Se la Didattica generale ha il compito di argomentare logicamente e teoricamente le ragioni di quell'operato particolare che si può chiamare ormai sinteticamente per comodità espositiva "traslocazione delle conoscenze" con tutti gli interrogativi che ciò comporta, le Didattiche disciplinari hanno il compito, per ogni singolo settore del sapere che si costituisce come organica dimensione e struttura delle conoscenze, di mettere alla prova i principi che guidano la traslocazione delle conoscenze in quell'ambito particolare e, così, fornire continuamente dati e suggestioni, stimoli e nuovi problemi di cui deve tener conto la Didattica generale.

Quest'ultima, dunque, è sempre e comunque presente, sia pure affiancata necessariamente da esperti nella ricerca che chiama in causa direttamente le didattiche disciplinari, le quali si caratterizzano per lo sforzo di applicare la Didattica generale a contenuti specifici, senza i quali non potrebbe esistere nessuna Didattica.

Naturalmente, avendo le singole didattiche disciplinari a che fare con contenuti specifici, effettuano una ricerca che si caratterizza per una metodologia suggerita da quegli stessi contenuti che intendono trasmettere. È per questo che, pur nell'ambito delle stesse finalità e delle stesse ragioni di fondo che sorreggono la didattica in generale, la didattica disciplinare ha un impianto metodologico che è articolato se-

condo le prescrizioni attinenti al contenuto disciplinare su cui si applica.

Perciò, pur obbedendo agli stessi principi, la didattica della storia si diversifica dalla didattica del latino o dalla didattica della filosofia o della fisica e, comunque, dalla didattica di qualsiasi altro settore disciplinare.

Le didattiche disciplinari costituiscono l'inveramento della didattica stessa. Senza nessun contenuto di conoscenze da “traslocare” non vi sarebbe alcuna Didattica.

Tuttavia, senza una Didattica, ossia quel settore disciplinare che si occupa del come e del perché si trasmettono con successo le conoscenze, ossia ciò che va oltre alla nozione che si ferma alla memoria e alla percezione sensoriale, e quali sono le modalità con cui tali conoscenze vengono “incamerate” e apprese, non vi sarebbe nessuna possibilità di una loro sistematica traslocazione e, quindi, non vi sarebbe nessuna educazione.

La scuola esiste per assolvere il compito preciso di fare educazione. E ciò avviene solo articolando il curricolo secondo didattiche disciplinari che si attengono scrupolosamente alle linee direttive della Didattica generale.

Tutto questo fa capire quanto più volte affermato, cioè che l'insegnante, colui che fa scuola insegnando, è proprio colui che “fa la scuola”.

5. “Fare la scuola”

È questa l'espressione chiave che apre la porta della scuola dell'insegnante della Scienza dell'educazione. È una chiave che si porterà con sé per tutta la vita e avrà cercato di fare imparare a adoperarla anche a tutti gli allievi che gli sono toccati in sorte. Questo perché quella scuola non è mai data una volta per sempre, ma è in continua trasformazione, una trasformazione lunga quanto l'esistenza dell'insegnante e quanto quella di tutti i suoi allievi.

Essa è una scuola ridotta all'essenziale, addirittura è leggera come il vento di primavera, quello che coltiva e culla i concetti che abbiamo più cari. Infatti, è il concetto di scuola, quello che su un calco platonico ho chiamato *scuolità*¹⁶. È un concetto che l'insegnante si porta den-

¹⁶ Per un approfondimento sul concetto di scuola cfr. G. Genovesi, *Io la penso così...*, cit., in particolare la Parte II.

tro di sé, così come se la portano dentro di sé tutti i suoi ragazzi che è riuscito a contagiare emotivamente per la narratività razionale con cui ha fatto loro lezione.

Credo, infatti, che per quanto riguarda in particolare l'insegnamento, l'ossimoro sia molto calzante.

Scrivevo qualche numero fa di questa stessa rivista¹⁷ che l'insegnamento è miscela di *logos* e *pathos*. Esso non è solo una questione razionale, ma un'operazione che si mescola sempre con l'emotività. Per far comprendere dei contenuti non basta farli capire, ma farli sentire importanti e tali che possano contribuire a alimentare sogni per la loro fantasia.

Occorre avere consapevolezza che sono le passioni a muovere l'essere umano all'azione e poi la ragione ne gestisce il corso verso il bene o il male. Non a caso insegnare rasenta la follia, perché comporta una saggia gestione di *logos* e *pathos*.

E questi due elementi sono l'*ànemos* della "rigorosa consequenzialità che si instaura tra Lezione, Insegnante e Scuola: senza Lezione non esiste l'Insegnante e se non esiste l'Insegnante non c'è Scuola. Addirittura si può dire che sta all'Insegnante dar vita alla Scuola facendo Lezione. Questo significa che la scuola non è solo quella istituzionale, ma ogni luogo dove un insegnante fa lezione. Il circuito si allarga fino a coinvolgere ogni possibile aspetto dell'esistenza di ciascun individuo e ci fa capire con assoluta chiarezza che i tre elementi suddetti, Lezione, Insegnante e Scuola chiamano in gioco necessariamente il concetto di Educazione che rappresenta il fine che, in solido, tutti e tre gli aspetti in questione, si impegnano a perseguire"¹⁸.

5.1. *La scuolità*

La *scuolità* è un concetto costruito con una articolazione su altri concetti che fanno un *unicum* inconfondibile. Li elenco qui, sinteticamente per ordine logico:

1. *Distacco dal contingente*. La scuola persegue il suo fine proprio nel non essere legata al contingente.

¹⁷ G. Genovesi, *Alfabeticamente annotando*, in "ErrePi", n. 76, supplemento di "Ricerche Pedagogiche", a. LIII, n. 212-213. luglio-dicembre, 2019.

¹⁸ G. Genovesi, *La lezione*, in "Ricerche Pedagogiche", a. XLIX, n. 194, gennaio-marzo 2006.

2. *Laicità e pluralismo*. La scuola non è legata a nessuna setta, religiosa o partitica e, pertanto, è pluralista e non fa nessuna discriminazione tra i suoi insegnanti e allievi per colore, etnia, sesso, ideologia e religione.

3. *Segregatività*. La scuola si struttura, di necessità, come luogo separato dall'esperienza immediata, che è messo sotto *epochè*, per sperimentare avventure intellettuali che privilegiano ciò che può accadere rispetto a quanto è già accaduto. instaurando una sorta di “cerchio magico”, come nel gioco, dove vigono regole che non hanno alcun aggancio con la realtà esterna.

4. *Formalizzazione e artificialità*. La realtà è formalizzata per fare parte di un gioco intellettuale di ipotesi e di artificialità che va sempre oltre la conoscenza “spontanea”, legata all'*hinc et nunc* e scissa da soluzioni utilitaristiche.

5. *Primarietà del codice alfabetico*. La scuola si fonda sul codice alfabetico che privilegia l'astrazione simbolica e è suscettibile di molteplici combinazioni con svariati altri codici.

6. *Funzione universalistica*. La scuola ha una funzione “universalistica”, cioè mai legata agli interessi territoriali e facendo sì che la conoscenza sia “trasferibile” in contesti diversi da quelli in cui è stata appresa.

7. *Tensione cognitiva*. Tutto, nella scuola, converge ad esaltare il momento cognitivo, cui compete gestire l'emotività dell'allievo di organizzare la propria esistenza in rapporto con quella altrui e esplicitare la sua dimensione etica.

8. *Verificabilità*. La scuola, fondata sulla formalizzazione, non solo trasmette la conoscenza con la possibilità di controllarne i risultati, controllando le sue stesse strategie di formalizzazione e di trasmissione dei saperi.

9. *Fondamentalità del docente*. Nella scuola è fondamentale la presenza dell'insegnante quale costante e attenta guida ai processi di concettualizzazione. È lui che, lavorando con intenzionalità e sistematicità, tramuta lo sforzo compiuto in questa direzione nel piacere della conoscenza. Per questo dico che è l'insegnante a “fare la scuola”.

10. *Pubblicità*. Per il suo carattere di universalità di fini e di utenza la scuola è *res publica*, ossia un “affare” che coinvolge i destini di tutta una comunità e, pertanto, deve essere gestita dallo Stato per coordinarla e controllarla affinché non sia prevaricata.

Fatto salvo il rispetto dei concetti suddetti¹⁹, tre sono quelli senza i quali la scuola non ci sarebbe: il maestro, l'allievo e il linguaggio.

Ogni soggetto umano (allievo) che voglia vivere pensando, avrà sempre bisogno di confrontare il suo pensiero con quello altrui (linguaggio) e, laddove ha difficoltà di soluzione, potrà scegliere di rivolgersi a un esperto (maestro) per cercare di risolverlo. In questo schema l'unico elemento fisso è il linguaggio, mentre l'allievo e il maestro possono addirittura scambiarsi visto che il problema è un altro di cui è ritenuto esperto chi si sentiva di essere allievo e viceversa.

Insomma, siccome ogni soggetto può trovarsi nella necessità di apprendere ciò che non sa, anche se in altre circostanze ha impersonato il maestro, dovrà qui impersonare l'allievo.

L'insegnamento, nella forma classica della scuola, è sempre presente se uno desidera apprendere e sarà necessario che impersoni l'allievo nei confronti di colui che ha scelto come maestro. La diversità saliente è che sia l'allievo sia il maestro compiono una scelta che nella situazione scolastica istituzionale non è possibile.

Ma qui siamo di fronte al modello di scuola che entra in gioco quando il soggetto, che impersoni l'allievo o il maestro, ha compiuto un tragitto mai esaurito che l'ha portato a essere maestro di se stesso.

6. “Scuolità e educazione”: un binomio inscindibile sempre da perseguire

Ebbene, questo è il modello di scuola cui si ispira l'insegnante che segue la Scienza dell'educazione di cui la scuola come l'educazione formano l'oggetto di ricerca.

Concludendo queste note ci tengo a fare questa precisazione. Il modello di scuola sopra illustrato è composto da una decina di concetti che, come sappiamo, sono ideali e, quindi, mai realizzabili per principio.

Tuttavia, storicamente, essi rischiano anche che di fatto incontrino una serie di difficoltà²⁰ per il loro perseguimento così come gli stessi

¹⁹ Per stilare le caratteristiche della *scuolità* mi sono servito anche, rimaneggiandola per queste note della voce Scuola scritta nel mio saggio citato *Le parole dell'educazione*.

²⁰ Basti pensare alla pericolosa situazione di paura che serpeggia nell'odierna società. Si vedano i miei seguenti saggi: *L'auto-chiamata, ovvero il ruolo della vocazione nella professione docente*, cit.; *L'educazione, la paura e i pericoli del nostro tempo*, in “Ricerche Pedagogiche”, a. LIII, n. 210, gennaio-marzo 2019; *La scuola*,

concetti che sono i mattoni del costruito ideale dell'educazione che, ricordo, è quanto la scuola mira a perseguire.

Il problema, quindi, si ripete sia per quanto riguarda la scuola ideale o *scuolità* sia per quanto riguarda l'educazione ideale o *educazionalità*. Ciò non significa che l'insegnante non faccia più scuola né faccia la scuola perché le circostanze storiche gli sono avverse.

Anzi deve continuare a fare le due azioni, preziose per la comunità, tanto più che egli sa quali sono i concetti che completano l'oggetto scuolità-educazionalità e deve lavorare come se ci fossero proprio, cercando di abbattere o aggirare le difficoltà che ne impediscono il perseguimento.

Análisis de las prácticas evaluativas de los docentes: una investigación empírica realizada en las escuelas toscanas de infantil y de “primo ciclo”

David Martínez-Maireles

Mila Naranjo Llanos

Davide Capperucci

Las prácticas evaluativas siempre han sido una asignatura pendiente para los docentes y que presenta ciertas dificultades. Por esta razón, en muchos países han formulado una regulación a nivel gubernamental, concretamente en Italia es mucho más prescriptiva. Sin embargo, este reglamento del proceso de evaluación no siempre coincide con la visión y la puesta en práctica por parte de los docentes. Este artículo efectúa un análisis descriptivo de la práctica evaluativa por parte de los docentes de infantil y de primo ciclo de cuatro institutos comprensivos de la región de la Toscana (Italia). El estudio se centra en tres criterios de diversos elementos evaluativos de la planificación y el desarrollo de las prácticas evaluativas: la percepción de la importancia, la competencia y el uso. Los resultados más relevantes del estudio, utilizando el cuestionario sobre prácticas evaluativas ActEval¹, muestran una buena alineación entre estos tres criterios. Como conclusión general se acentúa la necesidad de una mayor participación del alumnado en las tres etapas y de coordinación entre los docentes y entre los docentes y el equipo directivo.

Le pratiche valutative sono un aspetto critico per molti docenti a cui si accompagnano non poche difficoltà. Per questo motivo molti paesi a livello governativo hanno elaborato appositi regolamenti, che in Italia sono stati definiti in modo specifico. Nonostante ciò, i regolamenti ordinamentali sui processi valutativi non sempre coincidono con le concezioni e le pratiche messe in atto dagli insegnanti. Questo articolo propone un'analisi descrittiva delle pratiche valutative degli insegnanti di scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione di quattro istituti comprensivi della Toscana (Italia). La ricerca indaga la progettazione e lo sviluppo delle pratiche di valutazione in ambito scolastico rispetto a tre criteri: il grado di rilevanza percepito, in grado di competenza e le modalità d'uso. I risultati più rilevanti della ricerca, ottenuti a seguito della somministrazione del questionario ActEval 1 sulle pratiche valutative, evidenziano un buon allineamento tra i tre criteri individuati. Le conclusioni dello studio hanno fatto emergere la necessità di una maggiore partecipazione degli studenti ai processi valutativi e di coordinamento tra docenti e tra docenti e staff di direzione.

¹ V. Quesada, G. Rodríguez y M. S. Ibarra, *ActEval: un instrumento para el análisis y reflexión sobre la actividad evaluadora del profesorado universitario*, in “Revista de Educación”, 362, 2013, pp. 69-104.

Palabras clave: prácticas Evaluativas, planificación Evaluación, innovación evaluación, participación alumnado, competencia evaluadora

Parole chiave: pratiche valutative, progettazione della valutazione, innovazione della valutazione, partecipazione degli studenti, competenza valutativa

1. Introducción

La propuesta de proyectos de mejora e innovación por parte de los gobiernos referentes a educación genera ansiedad e incertidumbre en el colectivo docente, debido a una falta de iniciativas y modelos concretos a desarrollar, además de añadir una regulación, una burocracia y una rigidez organizativa excesiva². Todo ello puede provocar una falta de alineación entre las políticas educativas y las prácticas docentes que obstaculiza la implementación de la innovación³.

En Italia⁴ se promueve una política inclusiva de las prácticas educativas, que afecta las prácticas evaluativas. Durante varios años, las leyes italianas prestan atención a la inclusión y a la alineación del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Se impulsa una normativa más prescriptiva sobre el objeto y el desarrollo de las prácticas evaluativas, mientras que la normativa en materia de competencias está menos definida. La coherencia entre los elementos que forman parte del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación les confiere una alineación que se pone al servicio de, por una parte, la comprobación por parte de los docentes del proceso de aprendizaje que han realizado el alumnado y, por otra, la introducción de mejoras en la praxis docentes⁵. Para ello es importante conocer la percepción de los docentes so-

² R. Carballo, E. Congosto y F. J. Fernández-Cruz, *Evaluación del impacto de la implementación del modelo de excelencia europeo (EFQM) en el sistema de gestión del centro educativo*, in M. C. Cardona-Moltó, E. Chine y A. Giner (Ed.), *Actas del XVI Congreso Nacional / II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)*, 2013, pp. 846-854.

³ A. Caliskan y C. Zhu, *Organizational culture and educational innovations in Turkish high education: perceptions and reactions of students*, in “Educational Sciences: Theory & Practice”, 20(1), 2019, pp. 20-39.

⁴ Decreto 122/2009; Decreto 80/2013; Decreto legislativo 62/2017; Decreto ministeriale 741/2017; Decreto ministeriale 742/2017; Decreto-Legge 22/2020; Ordinanza 172/2020.

⁵ A. Ciani, L. Ferrari y I. Vannini, *Progettare e valutare per l'equità e la qualità nella didattica. Aspetti teorici e indicazioni metodologiche*, Milano, Franco Angeli, 2020; A. M. Walder, *The preliminary and subsequent stages to integrating peda-*

bre el grado de importancia, de competencia y de uso que confieren a los aspectos de la práctica evaluativa, con un doble objetivo, por un lado, para que sean conscientes de su propia praxis y, por otro lado, para que el equipo directivo tenga una visión clara y realista sobre esas prácticas y las necesidades de sus profesionales para elaborar propuestas de mejoras en la política evaluativa del centro⁶.

El objetivo de este artículo es realizar un análisis descriptivo sobre tres aspectos relacionados con las prácticas evaluativas: la importancia que confieren los docentes a estas prácticas; la competencia que perciben de si mismos de dichas prácticas; y su uso. El estudio se focaliza en los ciclos de infantil, primaria y secundaria I grado de la región de la Toscana. En otras palabras, analizar la percepción de los docentes sobre la importancia, su competencia y el uso de la planificación y el desarrollo (seguimiento del aprendizaje del alumnado, su participación y los procesos de mejora) de las prácticas evaluativas.

2. *Marco teórico*

A lo largo del marco teórico se realizará un recorrido por los cuatro apartados en los que está dividido el instrumento que se utiliza para realizar la aproximación al estudio de las prácticas evaluativas de los docentes: su planificación, el seguimiento del aprendizaje del alumnado, su participación y los procesos de mejora de las prácticas evaluativas.

a) *Planificar la evaluación*

Para un impacto positivo de la evaluación para el aprendizaje sobre el currículum, se tiene que dar un aspecto clave, que la evaluación sea central en la planificación del currículum⁷.

Cizek *et al.*⁸ recalcan que la práctica evaluativa debe estar vincula-

gical innovation: the crux of the matter for the innovator, in “Alberta Journal of educational research”, 60(1), 2014, pp. 22-42.

⁶ J. Y. Jiang, S. E. Spote y S. Luppescu, *Teacher perspectives on evaluation reform*, in “Educational Researcher”, 44(2), 2015, pp. 105-116; M. A. Kraft y A. F. Gilmour, *Can principals promote teacher development as evaluators? A case study of principals’ views and experiences*, in “Educational Administration Quarterly”, 52(5), 2015, pp. 711-753.

⁷ Ofsted, *Assessment for learning: the impact of National Strategy support*, Londres, Ofsted, 2008.

⁸ G. J. Cizek, A. E. Kosh y E. K. Toutkoushian, *Gathering and evaluating validity evidence: the generalized assessment alignment tool*, in “Journal of Educational

da con los conocimientos, las competencias y los objetivos de aprendizaje, ya que sino es así su validez se verá afectada por no tener congruencia ni alineación con el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para cerciorarse de ello, estos autores proponen la revisión de tres alineaciones en el sistema educativo. La primera, entre el plan de estudios, que evidencia los contenidos y el proceso de enseñanza, con los objetivos de aprendizaje. La segunda, entre las prácticas evaluativas, que, en base a los objetivos de aprendizaje, posibilitan evaluar el grado de desempeño de competencias y aptitudes, con los estándares de contenido, es decir, el plan de estudios. Por último, la tercera alineación entre las prácticas evaluativas y el proceso de enseñanza realizado.

Por ende, es importante tener en cuenta dos aspectos, el primero, que el programa de evaluación esté planificado con anterioridad para alinearlos y realizar los ajustes posteriores pertinentes al proceso de enseñanza y aprendizaje, y, el segundo, que sea co-construido entre los docentes y entre los docentes y el alumnado para acrecentar su autorregulación e implicación⁹.

Una vez planificadas las prácticas evaluativas como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, deben desarrollarse teniendo en cuenta tres aspectos: el seguimiento del aprendizaje del alumnado, su participación y los procesos de mejora de las prácticas evaluativas.

b) *Realizar un seguimiento del aprendizaje de los estudiantes*

Si la planificación de las prácticas evaluativas se elabora como se ha mencionado, es decir, con la finalidad de alinearlas al proceso de enseñanza y aprendizaje y con la implicación no solo de los docentes sino del alumnado, es necesario en su desarrollo el *seguimiento del aprendizaje del alumnado*, a través de los tres momentos y tipos de evaluación. La evaluación inicial (diagnóstica), la evaluación continua (formativa y formadora) y la evaluación final (sumativa)¹⁰.

Measurement”, 55(4), 2018, pp. 477-512.

⁹ C. Folch, T. Córdoba y D. Ribalta, *La performance: Una propuesta interdisciplinar de las áreas de educación física, educación musical y educación visual y plástica en la formación inicial de los futuros maestros*, in “Retos”, 37, 2020, pp. 613-619; G. Suárez-Díaz, *Co-enseñanza: concepciones y prácticas en profesores de una Facultad de educación en Perú*, in “Revista Electrónica de Investigación Educativa”, 18(1), 2016, pp. 166-182.

¹⁰ D. Capperucci (ed.), *La valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico: promuovere il successo formativo a partire dalla valutazione*, Milan, Franco Angeli, 2011.

En primer lugar, es importante que la evaluación parta de los conocimientos previos del alumnado, para ello se utiliza la *evaluación inicial (diagnóstica)*. Murillo y Duk¹¹ y Naranjo y Jiménez¹² proponen esta evaluación como el objetivo diagnóstico o momento inicial de la evaluación, que tiene una finalidad triple, a saber: recoger información sobre el nivel de aprendizaje del alumnado en el momento inicial, sus necesidades educativas y formativas con el objetivo de marcar los objetivos de aprendizaje; confeccionar una programación por parte del profesorado en función de ellos; y, finalmente, hacer consciente al alumnado del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En segundo lugar, la *evaluación continua (formativa y formadora)* es fundamental para que se construya un proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación que fomente la autonomía y la autorresponsabilidad a los estudiantes¹³. Una evaluación que contribuya con la información necesaria sobre la calidad de las prácticas de enseñanza y aprendizaje para su posterior retroalimentación (*feedback*), y proalimentación (*feedforward*)¹⁴. Esta información aumenta la autorresponsabilidad y la autonomía del alumnado en su proceso de aprendizaje actual y futuro¹⁵.

En tercer lugar, si en la *evaluación sumativa (final)* se aumenta la utilización del *feedback* formativo se asocia a las dos tipos de evaluación previas y se pone al servicio de la autorregulación y la autonomía del estudiante¹⁶.

¹¹ F. J. Murillo y C. Duk, *Escuelas inclusivas: gestión para el cambio y la mejora. Diplomado en inclusión educativa escuelas inclusivas: enseñar y aprender en la diversidad*, México, OEI-CAEU, 2015.

¹² M. Naranjo y V. Jiménez, *La evaluación del aprendizaje cooperativo: un reto abordable*, in R. M. Mayordomo, J. Onrubia (Ed.), *El aprendizaje cooperativo*, Barcelona, Editorial UOC, 2015, pp. 229-263.

¹³ *Ibidem supra*; R. Trincherò, *Nove concetti chiave per un'istruzione informata dall'evidenza*, in “Formazione & Insegnamento”, 15(2), 2017, pp. 113-125.

¹⁴ M. S. Ibarra, G. Rodríguez y M. A. Gómez, *La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad*, in “Revista de Educación”, 359, 2012, pp. 206-231; L. Li y V. Grion, *The power of giving feedback and receiving feedback in peer assessment*, in “All Ireland Journal of Higher Education”, 11(2), 2019, pp. 1-17.

¹⁵ C. Cornoldi, R. De Beni y Gruppo M. T., *Imparare a studiare: strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*, Trento, Edizioni Centro Studi Erickson, 2020; V. Analí, P. V. Paolini y D. S. Donolo, *Creencias de autoeficacia y contextos de evaluación. Un estudio con estudiantes universitarios*, in “Revista Actualidades Investigativas en Educación”, 17(2), 2017, pp. 1-32.

¹⁶ A. Koenen, F. Dochy y I. Berghmans, *A phenomenographic analysis of the*

c) *Favorecer la participación de los estudiantes en la evaluación*

Por los motivos anteriores, es imprescindible aumentar el grado de *participación del alumnado en las prácticas evaluativas*, puesto que se ve mejorado su rendimiento, sus competencias, su motivación, y aumenta su capacidad de autoorganización¹⁷. Asimismo, se aumenta su consciencia y su responsabilidad del proceso de enseñanza y aprendizaje y la evaluación es más efectiva, como plantean Murillo y Duk¹⁸, si se convierten los criterios de evaluación en criterios de aprendizaje, se comparten con el alumnado y se promueve una evaluación heterogénea, autoevaluación y coevaluación.

Con este fin, la evaluación entre pares tiene un *feedback* con un lenguaje más cercano e inteligible que el del docente, y aporta al alumnado información sobre el rendimiento del otro y sobre el suyo propio. A su vez, aumenta la autonomía del alumnado en su proceso de aprendizaje, promueve la metacognición individual y en equipo, las capacidades de aprendizaje cooperativo y la transferencia de competencias¹⁹.

El aumento de la implicación y orientación del y hacia el alumnado en las prácticas evaluativas incrementa su autorregulación, especialmente mediante la toma de decisiones evaluativas conjuntas, al escoger los objetivos de aprendizaje a evaluar y en su establecimiento y en su aplicación de los criterios de corrección en las tareas evaluativas²⁰. Sin embargo, si no se escucha las necesidades del alumnado y existe una falta de formación o práctica en estos procesos por parte de los docentes, el proceso de evaluación tendrá un enfoque hacia los resultados y no hacia el aprendizaje del alumno²¹.

Optar por favorecer el seguimiento del aprendizaje del alumno y promover el aumento de su participación, obliga a revisar las prácticas evaluativas que se están realizando e introducir mejoras e innovaciones

implementation of competence-based education in higher education, in “Teaching and Teacher Education”, 50, 2015, pp. 1-12; K. Kulasegaram y P. K. Rangachari, *Beyond "formative": assessments to enrich student learning*, in “Advanced in psychology education”, 42, 2018, pp. 1-12.

¹⁷ *Ibidem supra*; L. Li y V Grion, *op. cit.*, p. 5.

¹⁸ F. J. Murillo y C. Duk, *op. cit.* p. 4.

¹⁹ C. Adachi, J. Hong-MEng-Tai y P. Dawson, *Academics' perceptions of the benefits and challenges of self and peer assessment in higher education*, in “Assessment and Evaluation in Higher Education”, 43(2), 2017, pp. 294-306.

²⁰ A. Koenen, F. Dochy y I. Berghmans, *op. cit.* p. 5; K. Kulasegaram y P. K. Rangachari, *op. cit.* p. 5.

²¹ A. Caliskan y C. Zhu, *op. cit.* p. 2.

en el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación con la finalidad de ajustarlo y alinearlos.

d) *Revisar, mejorar e innovar en evaluación*

Para ello, es la institución quien debe proporcionar oportunidades de intercambio y reflexión conjunta para la *revisión, mejora e innovación en evaluación* para su constante evolución²². Si el equipo directivo promociona estas oportunidades a nivel formal puede aumentar la percepción de competencia en colaboración y coordinación de los docentes, que en el estudio de Quesada *et al.*²³ se valora muy baja. Su percepción aumentaría debido a que el compartir y abrirse a otras opciones de práctica, promociona un trabajo cooperativo entre los docentes fuera y dentro del aula, que puede beneficiar al alumnado, y a su crecimiento profesional y personal²⁴.

Los docentes adjudican gran importancia a las prácticas evaluativas; a pesar de ello, en los estudios de Quesada *et al.* y Völlinger *et al.*²⁵, manifiestan la necesidad de actualizar la formación sobre ellas, para poder aumentar su empleo y su alineación con el proceso de enseñanza y aprendizaje, esencialmente, si se introducen mejoras en este.

Ahora bien, es indispensable que se promuevan formaciones sobre prácticas evaluativas y procesos de innovación a nivel gubernamental y que, a su vez, el equipo directivo les otorgue importancia y se involucre para que proporcione el tiempo, los espacios y la organización para realizarlas; de lo contrario, será improbable su implementación y su continuidad²⁶.

Por ello, tal como se extrae de los estudios de Kraft y Gilmour o Jiang *et al.*²⁷, es valioso vincular las dimensiones revisadas de las

²² A. Koenen, F. Dochy, I. Berghmans, *ibidem*.

²³ V. Quesada, G. Rodríguez y M. S. Ibarra, *Planificación e innovación de la evaluación en educación superior: la perspectiva del profesorado*, in “Revista de Investigación Educativa”, 35(1), 2017, pp. 53-69; Ofsted, *op. cit.* p. 3.

²⁴ C. Folch, T. Córdoba y D. Ribalta, *op. cit.* p. 4; G. Suárez-Díaz, *op. cit.* p. 4.

²⁵ V. Quesada, G. Rodríguez y M. S. Ibarra, *ibidem*; V. A. Völlinger, M. Supanc y J. C. Brunstein, *Kooperative lernen in der sekundarstufe*, in “Z Erziehungswiss”, 21, 2018, pp. 159-176.

²⁶ K. Solheim, P. Roland y S. K. Eversvåg, *Teachers’ perceptions of their collective and individual learning regarding classroom interaction*, in “Educational Research», 60(4), 2018, pp. 459-477.

²⁷ M. A. Kraft y A. F. Gilmour, *op. cit.* p. 2; J. Y. Jiang, S. E. Spote y S. Luppescu, *op. cit.* p. 2.

prácticas evaluativas con tres criterios: el de *importancia*, *competencia* percibida y *uso* de ellas por parte de los docentes. Como ya se ha comentado en la introducción, con la finalidad de conocer la opinión de los docentes sobre las prácticas evaluativas con dos objetivos, aumentar su consciencia sobre su praxis y que el equipo directivo proponga una política evaluativa más alineada a sus necesidades y a la realidad.

3. Metodología

Para responder al objetivo de este artículo de realizar un análisis descriptivo sobre tres aspectos relacionados con las prácticas evaluativas que se llevan a cabo en la región de Toscana (Italia): la *importancia* que confieren los docentes a estas prácticas; la *competencia* que perciben de si mismos de dichas prácticas; y su *uso*, se efectuó un estudio descriptivo de encuesta a través de cuestionario.

3.1 Participantes

En el presente estudio participaron 149 docentes de 4 *istituti comprensivi* (institutos comprensivos) de la región de la Toscana (Italia) repartidos en infantil, primaria y secundaria de I grado como se indica en la tabla 1.

3.2 Instrumento de obtención de información

Para realizar el estudio del nivel de *importancia*, *competencia* percibida y *uso* de las prácticas evaluativas en la Toscana se escogió utilizar el cuestionario ActEval²⁸ sobre las prácticas evaluativas docentes. Este cuestionario está dividido en cuatro dimensiones. La primera, el *diseño y la planificación de la evaluación*; la segunda, *realizar un seguimiento del aprendizaje de los alumnos*; la tercera dimensión es *favorecer la participación del alumnado* en la práctica evaluativa; y, la cuarta y última, *revisar, mejorar e innovar en evaluación*. Cada dimensión está compuesta por un número diverso de ítems que suman un total de 31. Cada ítem se responde con una escala de Likert (1=ninguna; 6=totalmente), a tres criterios: la *importancia* que concede el docente, su *competencia* percibida y el *uso* que realiza del ítem en cuestión.

²⁸ V. Quesada, G. Rodríguez y M. S. Ibarra, *op. cit.* p. 1.

Se escogió este instrumento que está dirigido a docentes universitarios, para realizar esta investigación con docentes de infantil, primaria y secundaria de I grado, porque las dimensiones y los criterios que cubre (la percepción de la *importancia*, la *competencia* y el *uso* de la planificación y el desarrollo de las prácticas evaluativas por parte de los docentes), está más estudiado a nivel universitario y aún no existen instrumentos que valoren la agrupación de estos tres criterios y las dimensiones en la práctica evaluativa en el campo de estudio de ciclos educativos inferiores. Además, el cuestionario se ha sometido a un estudio de validez aparente y de contenido con una alfa de Cronbach resultante de 0,9.

3.3 Procedimiento

Primeramente, se contacto con los dirigentes de varios *istituti comprensivi* de la Toscana y respondieron cuatro de ellos. Posteriormente, se realizó una reunión con los directores de cada *istituto comprensivo* para explicar el proyecto y en qué consistiría su participación. Una vez aceptada su participación por los diversos dirigentes, se invitó a todos los docentes de los centros a participar voluntariamente en el estudio.

Se envió entonces el enlace del cuestionario anónimo, con un período de respuesta de un mes que se alargó por tres meses por el Covid-19. Una vez recogidos todos los cuestionarios, se vaciaron las respuestas y se realizó un análisis descriptivo (media, desviación típica y frecuencia) y un análisis ANNOVA entre etapas educativas con el programa informático SPSS.

3.4 Resultados

En este apartado se presentan los resultados divididos en las cuatro dimensiones del cuestionario. Cada uno de los apartados se divide, en primer lugar, en las tablas de media, desviación típica de cada criterio (*importancia*, *competencia* y *uso*) por cada ítem que compone cada dimensión; en segundo lugar, en las gráficas de la media de cada criterio por cada ítem que compone cada dimensión; y, en tercer lugar, en las tablas de frecuencias de cada criterio por cada ítem que compone cada dimensión. Finalmente, en el último párrafo de este apartado se presentan los resultados más representativos de la aplicación del esta-

dístico de ANNOVA entre los tres criterios y tres etapas escolares (infantil, primaria y secundaria de I grado).

a) *Diseño y planificación de la evaluación*

En los resultados sobre la dimensión *diseño y planificación del proceso de evaluación* se puede observar, como se muestra en las tablas 2, 3, 4 y 5 y la figura 1 colocadas al final del artículo, que en general tienen una distribución bastante regular entre los tres criterios (*importancia, competencia y uso*). Los docentes conciben en la adaptación del proceso de enseñanza para la utilización de medios electrónicos (ítem 19) como muy *importante* (57,8%), y se vislumbra que consideran bastante *competentes* con un 49%, hecho que repercute en su *uso* (48,3%). Sin embargo, los resultados difieren con el ítem 31, sobre el uso de plataformas y herramientas tecnológicas en el proceso de evaluación, que se relacionaría con el anterior, que mientras que la mayoría lo considera como bastante *importante* 43% o muy *importante* 36,9%, solo un 36,9% se considera bastante *competente* o con muy poca *competencia*, también un 36,9%, y este hecho repercute en su *uso* que un 35,6% lo usa alguna vez o bastante y un 43,6% lo usa poco o ninguna vez.

En general, en la dimensión de *diseño y planificación de la evaluación* tiene una estabilidad en las tres variables de *importancia, competencia y uso*.

b) *Realizar un seguimiento del aprendizaje del alumnado*

En una primera lectura los resultados de la dimensión *realizar un seguimiento del aprendizaje del alumnado* (tablas 6, 7, 8 y 9 y figura 2), se puede observar la semejanza de los resultados entre los ítems, no revelando grandes diferencias entre los tres criterios, sino, al contrario la similitud especialmente en los criterios de *competencia y uso*. De esta dimensión se tercia comentar dos ítems que tienen las puntuaciones más bajas. El primero, la utilización de la evaluación para conocer las necesidades del alumnado (ítem 27), que un 60,4% de los docentes le otorgan gran *importancia*, a pesar de que disminuye su propia percepción de su *competencia* (53,1%) y su *uso* (51,7%). El segundo, el ítem 28, utilizar las tareas de evaluación para favorecer el aprendizaje, que sucede lo mismo que en el ítem 27, que los docentes conceden mayor *importancia* (66,5%), cuando la percepción de su

competencia (60,4%) y su *uso* (59,1%) la frecuencia de los resultados es más baja.

También se quiere destacar lo que respecta a aportar información sobre los resultados para que el alumnado pueda modificar y mejorar su ejecución, que son los ítems con mayor puntuación. El ítem 3, sobre la proalimentación, que los docentes se perciben la gran mayoría como muy *competentes* (77,2%), cosa que repercute en un mayor *uso* con una frecuencia de 73,8% que lo usa totalmente. Esto también sucede con el ítem 2, el uso de la retroalimentación (ítem 2), que perciben una *competencia* de 73,8% que también repercute en su mayor *uso* (75,2%).

Destacar también la diferencia en el uso de los tres tipos de evaluación, el gran *uso* de la evaluación final, (ítem 23) que la frecuencia de uso totalmente es de 83,9%, en contra del *uso* de la evaluación inicial (ítem 21) y la evaluación continua (ítem 22), que solo un 61,8% y un 77,1%, respectivamente, la usan de una manera muy habitual.

En suma, en la dimensión *realizar un seguimiento del aprendizaje del alumnado* los resultados se asemejan mucho.

c) *Favorecer la participación del alumnado en la evaluación*

En los resultados de la dimensión *favorecer la participación del alumnado en la evaluación*, que se presentan en las tablas 10, 11, 12 y 13 y en la figura 3, cabe destacar ciertas diferencias en diversos ítems. Los docentes consideran el favorecer la participación del alumnado a través de la evaluación entre iguales (ítem 13) y la coevaluación (ítem 14) de mayor *importancia* (63,8%; 50,4% respectivamente), cuando su *competencia* percibida en el ítem 14 es mayor en la sección de bastante con (43,7%), así como su *uso* (45,6%). Si se comparan estos dos ítems con los demás que comprenden esta dimensión, son los que se perciben con menor *importancia*, *competencia* y *uso*. Se debe señalar también que existe una mayor frecuencia en los resultados en favorecer la participación en el diseño (ítem 4; *importancia*=81,9%; *competencia*=64,4%; *uso*=63,7%) que en enseñar a evaluar (ítem 11; *importancia*=69,8%; *competencia*=53,7%; *uso*=53%)

En definitiva, en la dimensión de *favorecer la participación del alumnado en evaluación*, se puede destacar que es una dimensión en la que los docentes muestran menor *uso*, es decir, que se promueve menos que las otras dimensiones.

d) *Revisar, mejorar e innovar en evaluación*

En los resultados de la dimensión *revisar, mejorar e innovar en evaluación* (tablas 14, 15, 16 y 17 y figura 4), cabe destacar el ítem 30, favorecer la colaboración y coordinación entre los profesores en los procesos de evaluación, que los docentes lo consideran de mucha *importancia*, con una frecuencia 75,2%. Sin embargo, en su *competencia* percibida y *uso* se dividen los docentes entre aquellos que se perciben con una buena *competencia* (59,8%) y que hacen un *uso* más frecuente (51%) con aquellos que se consideran bastantes *competentes*, 35,6% y así hacen un menor *uso* (40,2%).

Como en las demás dimensiones, en esta dimensión de *revisar, mejorar e innovar en evaluación* la *competencia* percibida de los docentes y el *uso* de los diferentes ítems está muy cercana a la *importancia* que conciben los docentes. A pesar de que, como en las otras dimensiones, continua teniendo valores más elevados en el criterio de *importancia*, que la percepción de *competencia* y *uso*.

En general, la dimensión con más dispersión entre los tres criterios es la primera de *diseño y planificación de la evaluación* seguida de la tercera, *favorecer la participación del alumnado en evaluación*, a continuación vendría la cuarta dimensión de *revisión, mejora e innovación de la evaluación* y, por último, la segunda dimensión de *realización del seguimiento del aprendizaje del alumnado* que sería la que tiene los resultados de los tres criterios más alineados.

En los resultados de la aplicación del estadístico de ANNOVA entre los criterios y etapas escolares (infantil, primaria y secundaria de I grado) se han encontrado pocas diferencias significativas. En el criterio de *importancia* del ítem 4, enseñar al alumnado a evaluar, el resultado es de .027 entre etapas. En la etapa de infantil se valora menos el criterio de *importancia*. En el criterio de uso, son dos ítems que muestran una diferencia significativa entre etapas, el ítem 3 (la proalimentación)) con una puntuación de .013, que es también la etapa infantil que presenta menos uso, y el ítem 30 (favorecer la colaboración y coordinación entre los profesores en los procesos de evaluación) con un resultado de .040, sobresaliendo con una diferencia significativa la etapa de secundaria de I grado.

4. *Discusión y conclusiones*

De la autoevaluación por parte de los docentes sobre las prácticas evaluativas se extrae que los tres criterios (*importancia, competencia*

y uso) están bastante alineados entre sí, con muy poca diferencia entre ellos en las diferentes dimensiones. En otras palabras, el nivel de coherencia entre *importancia*, *competencia* y *uso* real es bastante alto. Una de las razones porque esto es así es que existe una prescripción acotada a nivel gubernamental en Italia, que si bien burocratiza más las prácticas, su alineación entre las líneas políticas y las prácticas evaluativas de los centros puede hacer que se ejecuten con éxito, es decir, en coherencia y continuidad con los procesos de enseñanza y aprendizaje²⁹. A su vez, el hecho que la importancia en las diferentes dimensiones de la práctica evaluativa también ayuda a los docentes a replantearse sus prácticas y, en su mayoría, introducir mejoras. Tal como Kraft y Gilmour³⁰ proponen que se pueden introducir mejoras entre los docentes y entre los docentes y el equipo directivo.

Entre los docentes, se percibe la necesidad, principalmente en la etapa de secundaria de I grado, ampliable a las etapas anteriores, de introducir un trabajo más colaborativo y cooperativo entre docentes. Es decir, realizar una co-construcción y una cooperación en la planificación y la realización de las prácticas evaluativas entre docentes. Este hecho los ayudaría a compartir sus diferentes praxis y a abrirse a nuevas maneras de realizarla y/o a afianzar lo que ya se ha realizado y así aumentar su confianza³¹.

Entre los docentes y el equipo directivo, este último debería ofrecer espacios para compartir y también promover esta cooperación entre docentes³² y ofrecer una formación actualizada sobre las prácticas evaluativas para mejorarlas³³ y, a su vez, aumentar el desarrollo profesional de los docentes³⁴.

También sería necesario, como destacan Caliskan y Zhu³⁵, escuchar las necesidades y aumentar la participación del alumnado en las prácticas evaluativas, a través de: su coparticipación; utilizando los diferentes tipos de evaluación; variando las estructuras de participación entre alumnos; y, proporcionando información ajustada en la retroali-

²⁹ R. Carballo, E. Congosto y F. J. Fernández-Cruz, *op. cit.* p. 1; A. Caliskan y C. Zhu, *op. cit.* p. 2; G. J. Cizek, A. E. Kosh y E. K. Toutkoushian, *op. cit.* p. 3.

³⁰ M. A. Kraft y A. F. Gilmour, *op. cit.* p. 2.

³¹ C. Folch, T. Córdoba y D. Ribalta, *op. cit.* p. 4; G. Suárez-Díaz, *op. cit.* p. 4.

³² *Ibidem* *sopra.*; Ofsted, *op. cit.* p. 3.

³³ A. Caliskan y C. Zhu, *op. cit.* p. 2; V. Quesada, G. Rodríguez y M. S. Ibarra, *op. cit.* p. 6; V. A. Völlinger, M. Supanc y J. C. Brunstein, *op. cit.* p. 7.

³⁴ M. A. Kraft y A. F. Gilmour, *op. cit.* p. 2; J. Y. Jiang, S. E. Spote y S. Lupescu, *op. cit.* p. 2; K. Solheim, P. Roland y S. K. Eversvåg, *op. cit.* p. 7.

³⁵ A. Caliskan y C. Zhu, *ibidem*

mentación y la proalimentación. La inclusión de estos elementos beneficia la metacognición individual y en equipos del alumnado, su autoorganización, su rendimiento y su autorresponsabilidad del propio proceso de aprendizaje actual y futuro³⁶. Así como acrecienta su percepción del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación como un todo y pueden introducir nuevas estrategias de regulación³⁷.

Una limitación de este estudio es la diferencia entre participantes entre las tres etapas educativas, que ha sido en menor número en la etapa de infantil. También es importante señalar, como ya se ha comentado, que no existe un instrumento que tenga en cuenta los tres criterios (*importancia, competencia y uso*) en las diferentes dimensiones de las prácticas evaluativas a nivel no universitario. Aunque el instrumento ActEval³⁸ responde muy bien también a las prácticas evaluativas que se realizan en ciclos educativos anteriores al universitario.

Futuros estudios podrían contrastar otras regiones en el mismo país o entre diferentes países para poder también tener una visión sobre las semejanzas y las diferencias en las prácticas evaluativas y qué tipos de mejoras podrían ser introducidas.

Tablas

Tabla 1: Repartición de los docentes participantes por ciclo

	Infantil (3-5 años)	Primaria (6-11 años)	Secundaria de I grado (13 años)	Total
Participantes	17	78	54	149

³⁶ C. Adachi, J. Hong-MEng-Tai y P. Dawson, *op. cit.* p. 6; V. Analí, P. V. Paolini y D. S. Donolo, *op. cit.* p. 5; C. Cornoldi, R. De Beni y Gruppo M. T., *op. cit.* p. 5; L. Li y V. Grion, *op. cit.* p. 5; F. J. Murillo y C. Duk, *op. cit.* p. 4; M. Naranjo y V. Jiménez, *op. cit.*, p. 4; R. Trincheró, *op. cit.* p. 5.

³⁷ A. Koenen, F. Dochy y I. Berghmans, *op. cit.* p.5; K. Kulasegaram y P. K. Rangachari, *op. cit.* p.5.

³⁸ V. Quesada, G. Rodríguez y M. S. Ibarra, *op. cit.* p. 1.

Tabla 2: Media, desviación típica por ítem y criterio de la dimensión *Diseño y planificación de la evaluación*

Ítem	Criterio					
	Importancia		Competencia		Uso	
	M	DT	M	DT	M	DT
1. Diseñar sistemas y procedimientos de evaluación (determinar qué, cómo y cuándo se evaluará, así como otras especificaciones necesarias para llevar a cabo la evaluación: criterios, actuaciones, instrumentos, etc.).	4,97	1,05	4,58	1,04	4,54	1,06
8. Utilizar procedimientos y técnicas de evaluación coherentes con los diferentes métodos y modalidades de enseñanza universitaria.	5,05	1,11	4,64	1,07	4,50	1,16
9. Dar a conocer los objetivos, estándares y criterios de la evaluación.	4,99	1,13	4,60	1,15	4,52	1,21
15. Relacionar el sistema de evaluación con las competencias y objetivos de la materia y adecuarlo a estos.	4,94	1,14	4,56	1,22	4,42	1,25
18. Construir instrumentos de evaluación.	4,88	1,15	4,35	1,14	4,33	1,09
19. Adaptar la evaluación a contextos de aprendizaje en los que se utilice medios electrónicos (semipresencial; blended-learning, no-presencial; e-learning).	4,60	1,25	4,07	1,26	3,95	1,32
20. Considerar la evaluación de forma integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	5,09	1,08	4,75	1,09	4,75	1,09
25. Dar a conocer el procedimiento de calificación.	5,11	1,03	4,88	1,09	4,78	1,16
31. Utilizar las plataformas y herramientas tecnológicas en el proceso de evaluación (como Moodle, LAMS, Blackboard, etc.).	3,86	1,45	3,30	1,56	3,03	1,56

Tabla 3: Frecuencia en tanto por ciento por ítem y criterio, *importancia*, dimensión *Diseño y planificación de la evaluación*

Ítem	Importancia		
	Mucha-Totalmente	Alguna-Bastante	Ninguna-Muy poca
1	73,8	22,4	2,6
8	76,5	19,5	4,1
9	73,8	21,5	4,7
15	73,2	22,9	4
18	70,4	26,1	3,3
19	57,8	36,9	5,4
20	77,2	20,8	2
25	78,5	19,4	2
31	36,9	43	20,2

Tabla 4: Frecuencia en tanto por ciento por ítem y criterio, *competencia*, dimensión *Diseño y planificación de la evaluación*

Ítem	Competencia		
	Mucha-Totalmente	Alguna-Bastante	Ninguna-Muy poca
1	56,4	38,9	4,7
8	60,4	35,6	4
9	59	36,2	4,7
15	59,1	33,6	7,4
18	46,9	61,8	5,4
19	40,3	49	10,7
20	64,4	32,9	2,6
25	73,8	23,5	2,7
31	26,2	36,9	36,9

Tabla 5: Frecuencia en tanto por ciento por ítem y criterio, *uso*, dimensión *Diseño y planificación de la evaluación*

Ítem	Uso		
	Mucha-Totalmente	Alguna-Bastante	Ninguna-Muy poca
1	56,3	38,3	5,4
8	55	39,6	5,3
9	53,7	40,3	6,1
15	50,3	41,6	8,1
18	44,3	51	4,7
19	36,9	48,3	14,8
20	63,8	33,6	2,6
25	69,1	26,2	4,7
31	20,8	35,6	43,6

Tabla 6: Media, desviación típica por ítem y criterio de la dimensión *Realizar un seguimiento del aprendizaje del alumnado*

Ítem	Criterio					
	Importancia		Competencia		Uso	
	M	DT	M	DT	M	DT
2. Aportar a los estudiantes información sobre los resultados de la evaluación de tal forma que puedan reflexionar sobre su nivel de logro (retroalimentación).	5,29	0,99	4,92	1,01	4,95	1,08
3. Aportar a los estudiantes información sobre los resultados de la evaluación de tal forma que puedan modificar y mejorar sus ejecuciones (proalimentación).	5,30	0,96	5,05	0,98	4,98	1,02
21. Realizar evaluación inicial.	4,97	1,12	4,72	1,11	4,71	1,18
22. Realizar evaluación continua (mediante el seguimiento del nivel de aprendizaje de los alumnos).	5,27	1,02	4,99	1,05	5,04	1,08
23. Realizar evaluación final.	5,34	0,95	5,11	1	5,24	0,94
27. Utilizar la evaluación como medio para conocer las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y así poder responder a ellas.	4,66	1,24	4,45	1,15	4,40	1,26
28. Utilizar las tareas de evaluación (realización de ensayos, informes, portafolios, etc.) para favorecer el aprendizaje.	4,77	1,16	4,58	1,17	4,53	1,21

Tabla 7: Frecuencia en tanto por ciento por ítem y criterio, *importancia*, dimensión *Realizar un seguimiento del aprendizaje del alumnado*

Ítem	Importancia		
	Mucha-Totalmente	Alguna-Bastante	Ninguna-Muy poca
2	83,9	14,8	1,4
3	82,5	16,7	0,7
21	70,5	26,8	2,7
22	81,2	18,1	0,7
23	81,2	18,1	0,7
27	60,4	34,9	4,7
28	66,5	29,6	6

Tabla 8: Frecuencia en tanto por ciento por ítem y criterio, *competencia*, dimensión *Realizar un seguimiento del aprendizaje del alumnado*

Ítem	Competencia		
	Mucha-Totalmente	Alguna-Bastante	Ninguna-Muy poca
2	73,8	23,5	2,6
3	77,2	21,5	1,4
21	63,2	33,6	3,3
22	73,8	24,2	2
23	79,2	19,4	1,3
27	53,1	42,9	4
28	60,4	32,9	6,7

Tabla 9: Frecuencia en tanto por ciento por ítem y criterio, *uso*, dimensión *Realizar un seguimiento del aprendizaje del alumnado*

Ítem	Uso		
	Mucha-Totalmente	Alguna-Bastante	Ninguna-Muy poca
2	75,2	22,1	2,6
3	73,8	24,8	1,4
21	61,8	34,2	4
22	77,1	20,2	2,6
23	83,9	14,8	1,4
27	51,7	40,3	8,1
28	59,1	33,5	7,4

Tabla 10: Media, desviación típica por ítem y criterio de la dimensión *Favorecer la participación del alumnado en la evaluación*

Ítem	Criterio					
	Importancia		Competencia		Uso	
	M	DT	M	DT	M	DT
4. Enseñar a los estudiantes cómo evaluar y entrenarlos en ello.	5,17	1,06	4,72	1,10	4,67	1,16
10. Dar a conocer a los alumnos los beneficios de su participación en el proceso de evaluación.	5,01	1,18	4,60	1,16	4,49	1,20
11. Favorecer la participación de los estudiantes en el diseño de la evaluación.	4,85	1,14	4,49	1,11	4,44	1,25
12. Favorecer la participación de los estudiantes mediante la autoevaluación (evaluación del estudiante o del grupo sobre sus actividades y ejecuciones).	5,10	1,10	4,47	1,12	4,54	1,22
13. Favorecer la participación de los estudiantes mediante la evaluación entre iguales (evaluación por parte de los estudiantes o grupos de las actividades y ejecuciones de sus compañeros).	4,62	1,34	4,34	1,28	3,99	1,42
14. Favorecer la participación de los estudiantes mediante la coevaluación (profesor y estudiante evalúan de forma consensuada y negociada la actuación o las tareas del estudiante).	4,29	1,377	3,99	1,31	3,78	1,43
16. Acordar o consensuar con los estudiantes qué será objeto de evaluación (determinar qué se va a evaluar: comunicación oral, aprendizaje autónomo, conocimiento de conceptos básicos, etc.).	4,96	1,18	4,72	1,20	4,56	1,27
17. Acordar o consensuar con los estudiantes los criterios de la evaluación (claridad expositiva, relevancia y adecuación de las actividades realizadas autónomamente, precisión terminológica, etc.).	4,95	1,12	4,67	1,15	4,51	1,25
26. Acordar o consensuar con los estudiantes el procedimiento de calificación.	4,79	1,14	4,56	1,14	4,40	1,19
29. Dar a conocer a los estudiantes ejemplos y buenas prácticas de las tareas de evaluación realizadas por otros estudiantes, o bien proporcionar ejemplos modélicos.	4,58	1,22	4,24	1,27	4,05	1,36

Tabla 11: Frecuencia en tanto por ciento por ítem y criterio, *importancia*, dimensión *Favorecer la participación del alumnado en la evaluación*

Ítem	Importancia		
	Mucha-Totalmente	Alguna-Bastante	Ninguna-Muy poca
4	81,9	15,5	2,7
10	73,1	23,5	3,3
11	69,8	25,5	4,7
12	75,9	20,8	3,4
13	63,8	26,8	9,4
14	50,4	36,9	12,8
16	71,1	23,5	5,4
17	70,5	26,9	2,7
26	67,1	19,5	3,4
29	61,7	32,2	6

Tabla 12: Frecuencia en tanto por ciento por ítem y criterio, *competencia*, dimensión *Favorecer la participación del alumnado en la evaluación*

Ítem	Competencia		
	Mucha-Totalmente	Alguna-Bastante	Ninguna-Muy poca
4	64,4	30,9	4,7
10	59,8	36,3	4
11	53,7	41,6	4,7
12	65,7	29,5	4,7
13	53,7	36,2	10,1
14	38,9	43,7	17,5
16	64,5	29,5	6,1
17	61,7	33,2	4
26	59	37,6	4,7
29	47,6	42,3	13

Tabla 13: Frecuencia en tanto por ciento por ítem y criterio, *uso*, dimensión *Favorecer la participación del alumnado en la evaluación*

Ítem	Uso		
	Mucha-Totalmente	Alguna-Bastante	Ninguna-Muy poca
4	63,7	31,5	4,7
10	54,4	40,9	4,7
11	53	40,2	6,7
12	58,4	34,9	6,7
13	44,3	37,6	18,1
14	33	45,6	21,5
16	59	31,5	9,4
17	54,4	39,6	6,1
26	51	41	8,1
29	41,6	44,9	13,4

Tabla 14: Media, desviación típica por ítem y criterio de la dimensión *Revisar, mejorar e innovar en evaluación*

Ítem	Criterio					
	Importancia		Competencia		Uso	
	M	DT	M	DT	M	DT
5. Introducir mejoras en los procesos de evaluación sobre la base del seguimiento de los mismos.	4,98	1,02	4,50	0,99	4,43	1,08
6. Introducir innovaciones en actividad evaluadora.	4,92	1,14	4,46	1,17	4,33	1,21
7. Actualizar los conocimientos sobre evaluación del aprendizaje.	5,19	1,07	4,64	1,19	4,48	1,27
24. Analizar críticamente la información derivada de los procesos de evaluación.	4,99	1,09	4,66	1,12	4,64	1,14
30. Favorecer la colaboración y coordinación entre los profesores en los procesos de evaluación	4,98	10,8	4,56	1,15	4,32	1,30

Tabla 15: Frecuencia en tanto por ciento por ítem y criterio, *importancia*, dimensión *Revisar, mejorar e innovar en evaluación*

Ítem	Importancia		
	Mucha-Totalmente	Alguna-Bastante	Ninguna-Muy poca
5	77,2	20,8	2
6	66,4	30,2	3,4
7	80,5	16,1	3,4
24	75,1	21,5	3,4
30	75,1	21,5	3,4

tancia, dimensión *Revisar, mejorar e innovar en evaluación*

Tabla 16: Frecuencia en tanto por ciento por ítem y criterio, *competencia*, dimensión *Revisar, mejorar e innovar en evaluación*

Ítem	Competencia		
	Mucha-Totalmente	Alguna-Bastante	Ninguna-Muy poca
5	57,1	40,2	2,7
6	49	45,7	5,4
7	59	36,2	4,7
24	63,8	30,9	5,4
30	59,8	35,6	4,7

Tabla 17: Frecuencia en tanto por ciento por ítem y criterio, *uso*, dimensión *Revisar, mejorar e innovar en evaluación*

Ítem	Uso		
	Mucha-Totalmente	Alguna-Bastante	Ninguna-Muy poca
5	53,7	42,3	4,1
6	45,6	46,3	8
7	55	37,6	7,4
24	61,1	34,2	4,7
30	51	40,2	8,8

Figuras

Figura 1: Media por criterio de la dimensión *Diseño y planificación del proceso de evaluación*

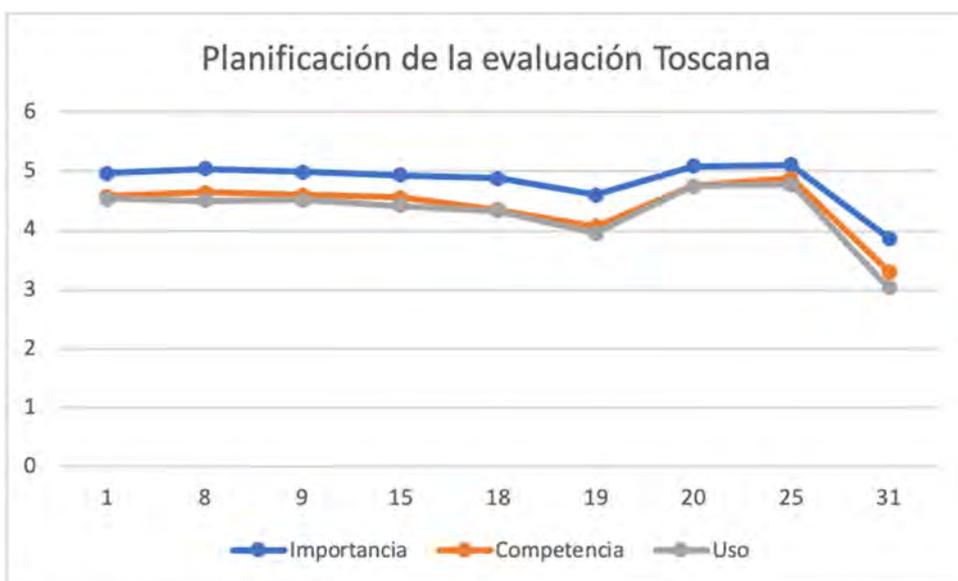


Figura 2: Media por criterio de la dimensión *Realizar un seguimiento del aprendizaje del alumnado*

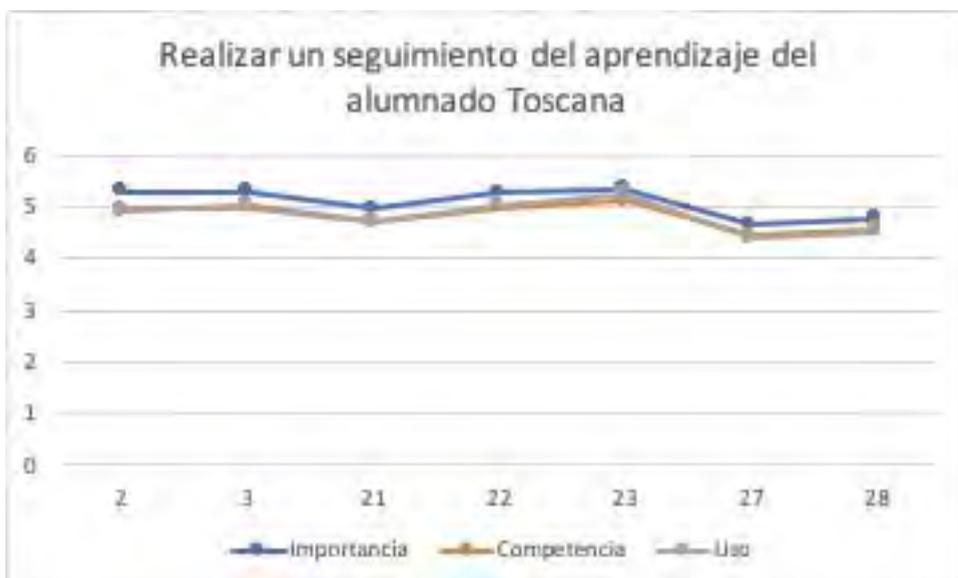


Figura 3: Media por criterio de la dimensión *Favorecer la participación del alumnado en evaluación*

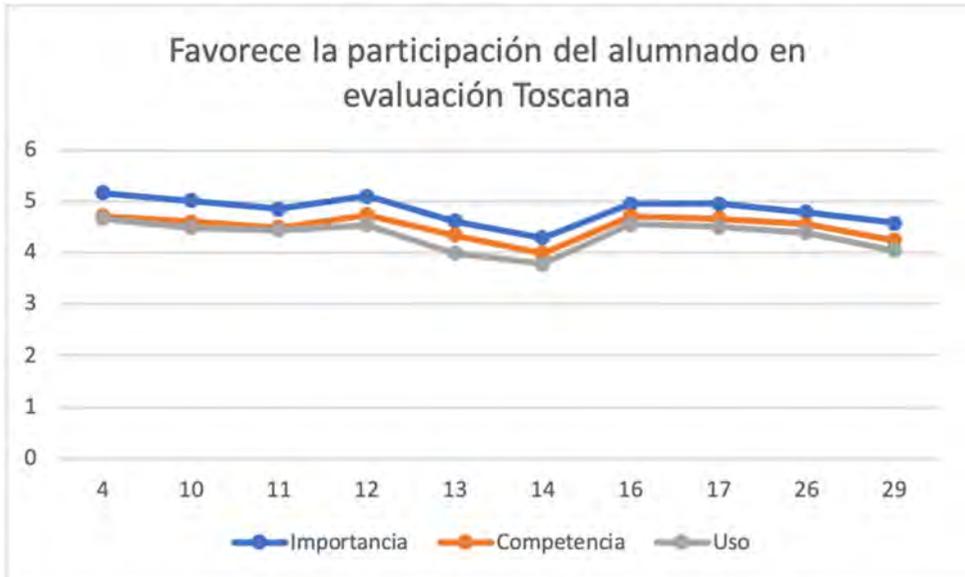
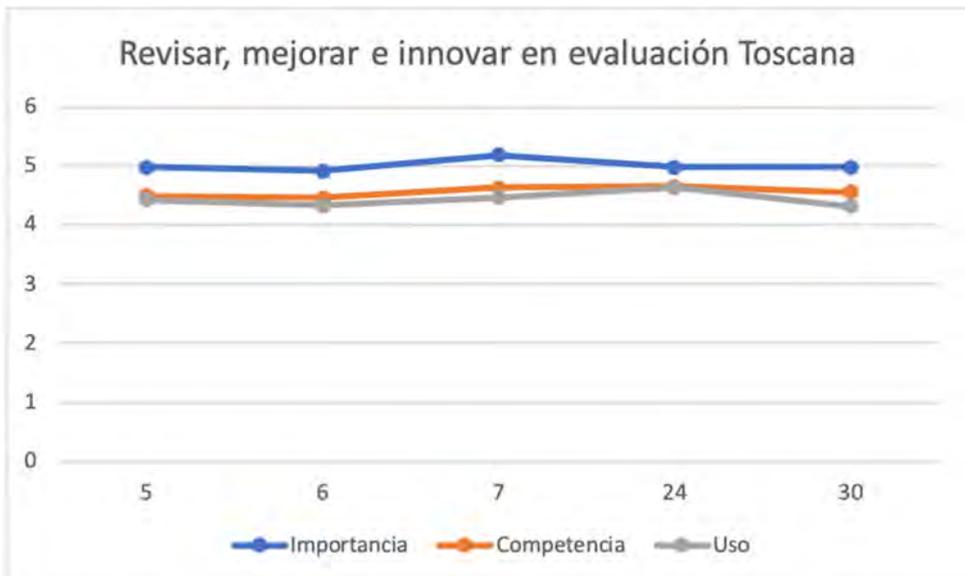


Figura 4: Media por criterio de la dimensión *Revisar, mejorar e innovar en evaluación*



Referencias

Adachi C., Hong-Meng Tai J. y Dawson P., *Academics' perceptions of the benefits and challenges of self and peer assessment in higher education*, in “Assessment y Evaluation in Higher Education”, 43(2), 2017, pp. 294-306, <https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1339775>

Anali V., Paoloni P. V. y Donolo D. S., *Creencias de autoeficacia y contextos de evaluación. Un estudio con estudiantes universitarios*, in “Revista Actualidades Investigativas en Educación”, 17(2), <https://doi.org/10.15517/aie.v17i1.28144>

Caliskan A. y Zhu C., *Organizational culture and educational innovations in Turkish high education: perceptions and reactions of students* in “Educational Sciences: Theory & Practice”, 20(1), 2019, pp. 20-39, <https://doi.org/10.12738/jestp.2020.1.003>

Capperucci D. (Ed.), *La valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico: promuovere il successo formativo a partire dalla valutazione*, Milano, Franco Angeli, 2011

Carballo R., Congosto E. y Fernández-Cruz F. J., *Evaluación del impacto de la implementación del modelo de excelencia europeo (EFQM) en el sistema de gestión del centro educativo*, in M. C. Cardona-Moltó, E. Chine y A. Giner (Ed.), *Actas del XVI Congreso Nacional / II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)*, 2013, pp. 846-854

Ciani A., Ferrari L. y Vannini I., *Progettare e valutare per l'equità e la qualità nella didattica. Aspetti teorici e indicazioni metodologiche*, Milano, Franco Angeli, 2020

Cizek G. J., Kosh A. E. y Toutkoushian E. K., *Gathering and evaluating validity evidence: the generalized assessment alignment tool* in “Journal of Educational Measurement”, 55(4), 2018, pp. 477-512, <https://doi.org/10.1111/jedm.12189>

Cornoldi C., De Beni R., y Gruppo M. T., *Imparare a studiare: strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*, Trento, Edizioni Centro Studi Erickson, 2020

Decreto del presidente della repubblica 28 marzo 2013, n. 80. *Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione*, Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, núm. 155, 2013, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/07/04/13G00121/sg>

Decreto del presidente della repubblica 22 giugno 2009, n. 122, *Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni ulteriori modalità applicative in materia, ai sensi degli articoli 2 e 3 del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 169*, Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, núm 191, 2009, https://www.istruzione.it/esame_di_stato/Primo_Ciclo/normativa/allegati/dpr122_2009.pdf

Decreto-Legge 8 aprile 2020, n.22, *Misure urgenti sulla regolare conclusione e l'ordinato avvio dell'anno scolastico e sullo svolgimento degli esami di Stato, nonche' in materia di procedure concorsuali e di abilitazione e per la continuita' della gestione accademica*, Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, núm. 93, 2020, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/06/06/20A03081/SG>

Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 62, *Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato, a norma dell'articolo*

I, commi 180 e 181, lettera i), della legge 13 luglio 2015, n. 107, Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, núm. 112, suppl. núm. 23, 2017, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2017/05/16/112/so/23/sg/pdf>

Decreto Ministeriale 741/2017, de 3 de octubre de 2017, *Esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione*, MIUR, 2017, <https://www.miur.gov.it/-/d-m-741-del-3-10-2017-esame-di-stato-conclusivo-del-primo-ciclo-di-istruzione>

Decreto Ministeriale 742/2017, de 3 de octubre de 2017, *Finalità della certificazione delle competenze*, MIUR, 2017, <https://www.miur.gov.it/-/d-m-742-del-3-10-2017-finalita-della-certificazione-delle-competenze>

Folch C., Córdoba T. y Ribalta D., *La performance: Una propuesta interdisciplinar de las áreas de educación física, educación musical y educación visual y plástica en la formación inicial de los futuros maestros*, in “Retos”, 37, 2020, pp. 613-619, <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74187>

Ibarra M. S., Rodríguez G., y Gómez M. A., *La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad*, in “Revista de Educación”, (359), 2012, pp. 206-231, <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2010-359-092>

Jiang J. Y., Spote S. E. y Luppescu S., *Teacher perspectives on evaluation reform*, in “Educational Researcher”, 44(2), 2015, pp. 105–116, <https://doi.org/10.3102/0013189X15575517>

Kraft M. A. y Gilmour A. F., *Can principals promote teacher development as evaluators? A case study of principals’ views and experiences*, in “Educational Administration Quarterly”, 52(5), 2016, pp. 711–753, <https://doi.org/10.1177/0013161X16653445>

Koenen A, Dochy F. y Berghmans, I., *A phenomenographic analysis of the implementation of competence-based education in higher education*, in “Teaching and Teacher Education, 50, 2015, pp. 1-12, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.04.001>

Kulasegaram K. y Rangachari P. K., *Beyond "formative": assessments to enrich student learning*, in “Advanced in Phycology Education”, 42, 2018, pp. 5-14, <https://doi.org/10.1152/advan.00122.2017>

Li L. y Grion V., *The power of giving feedback and receiving feedback in peer assessment*, in “All Ireland Journal of Higher Education”, 11(2), 2019, pp. 1-17, <https://ojs.aishe.org/index.php/aishe-j/article/view/413>

Murillo F. J. y Duk C., *Escuelas inclusivas: gestión para el cambio y la mejora. Diplomado en inclusión educativa escuelas inclusivas: enseñar y aprender en la diversidad*, Madrid, OEI-CAEU, 2015

Naranjo M. y Jiménez V., *La evaluación del aprendizaje cooperativo: un reto abordable*, in R. M. Mayordomo y J. Onrubia (Coords.), *El aprendizaje cooperativo*, Barcelona, Editorial UOC, 2015, pp. 229-263

Ofsted, *Assessment for learning: the impact of National Strategy support*. Londres, Ofsted, 2008

Ordinanza ministeriale n. 172, 4 dicembre 2020, *Valutazione periodica e finale degli apprendimenti delle alunne e degli alunni delle classi della scuola primaria*, MIUR, 2020, <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Ordinanza+n.+172+del+4+dicembre+2020.pdf/952ad897-1ff5-03cd-9785-8e46783b1aaa?version=1.0&t=1607111149056>

Quesada V., Rodríguez G. y Ibarra M. S., *Planificación e innovación de la evaluación en educación superior: la perspectiva del profesorado*, in “Revista de Investigación Educativa”, 35(1), 2017, pp. 53-69, <https://dx.doi.org/10.6018/rie.35.1.239261>

Quesada V., Rodríguez G. y Ibarra M. S., *ActEval: un instrumento para el análisis y reflexión sobre la actividad evaluadora del profesorado universitario*, in “Revista de Educación”, (362), 2013, pp. 69-104, <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-153>

Solheim K., Roland P. y Ertesvåg S. K., *Teachers’ perceptions of their collective and individual learning regarding classroom interaction*, in “Educational Research”, 60(4), 2018, pp. 459-477, <https://doi.org/10.1080/00131881.2018.1533790>

Suárez-Díaz G., *Co-enseñanza: concepciones y prácticas en profesores de una Facultad de educación en Perú*, in “Revista Electrónica de Investigación Educativa”, 18(1), 2016, pp. 166-182, <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/786>

Trincherò R., *Nove concetti chiave per un’istruzione informata dall’evidenza*, in “Formazione & Insegnamento”, 15(2), 2017, pp. 113–125, https://doi.org/107346/fei-XV-02-17_11

Völlinger V. A., Supanc M. y Brunstein J. C., *Kooperative lernen in der sekundarstufe*, in “Z Erziehungswiss”, 21, 2018, pp. 159-176, <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0764-0>

Walder A. M., *The preliminary and subsequent stages to integrating pedagogical innovation: the crux of the matter for the innovator*, in “Alberta Journal of Educational Research”, 60(1), 2014, pp. 22-42, <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/ajer/article/view/55758>

Ritorno alla pedagogia sistematica Questioni epistemologiche in Eugen Fink

Paolo Bonafede

La recente traduzione di Grundfängen der systematischen Pädagogik offre l'occasione per analizzare l'opera più completa sullo statuto e la concezione antropopedagogica di Eugen Fink. Nel contributo viene in particolare esaminato il significato assunto dall'attributo "sistematico" all'interno della definizione rigorosa di scienza dell'educazione elaborata dall'Autore. Emergono così spunti di analisi del dibattito epistemologico circa lo statuto disciplinare della pedagogia, con l'ulteriore possibilità di inserire ex-post il contributo originale di Fink all'interno di tale discussione.

The recent translation of Grundfängen der systematischen Pädagogik offers an opportunity to analyze Eugen Fink's most complete work on the statute and anthropopedagogical conception. The contribution examines in particular the meaning assumed by the attribute "systematic" within the rigorous definition of Science of Education developed by the author. Thus, ideas emerge for analysis of the epistemological debate about the disciplinary status of pedagogy, with the further possibility of inserting ex-post Fink's original contribution within this discussion.

Parole chiave: Eugen Fink, pedagogia sistematica, fenomenologia meontica, epistemologia pedagogica

Key-words: Eugen Fink, systematic pedagogy, meontic phenomenology, pedagogical epistemology

1. *Introduzione: posizionamento dell'autore e dell'opera*

Può sembrare anacronistico discutere di pedagogia sistematica nel contesto odierno, pervaso da frammentarietà e specialismi che prudenzialmente rinunciano a visioni sistemico-globali. Eppure la lezione di Eugen Fink e della sua *systematischen Pädagogik* si presenta estremamente significativa per l'oggi in virtù della capacità dell'autore di coniugare la speculazione teoretica, ancorata nel solco di un'attenta interpretazione della storia della filosofia, il rimando sempre originale alla metodologia fenomenologica husserliana e l'esame antropologico dei tratti (*phenomenon*) fondamentali dell'essere umano. La prospettiva di lettura e interpretazione dell'autore è chiaramente speculativa, ma questa preminenza dello sguardo teoretico non consegna una lettu-

ra ancillare del piano educativo. L'educazione riveste il ruolo di fenomeno fondamentale in quello che Fink denomina il *Dasein* umano¹, richiamando Heidegger senza farne un monolite inaccessibile. In virtù di questo “esserci” – che dichiara l'immanente presenza mai completamente comprensibile – l'uomo viene interpretato sulla base di una profonda problematicità irrisolta e irrisolvibile.

Per questi motivi la traduzione di *Grundfragen der systematischen Pädagogik*, effettuata da Santucci² offre la possibilità di riprendere con serietà l'esame di un pensiero (e con esso lo sforzo teoretico-metodologico) profondo e originale sui fondamenti filosofici della pedagogia.

Il legame e l'insegnamento diretto di Husserl e di Heidegger, unito alla ricezione compiuta di Hegel e Nietzsche (da cui l'autore eredita la concettualizzazione di meontico, tratto distintivo del discorso finkiano)³ e alla rielaborazione originale degli antichi, (da Eraclito a Platone e Aristotele), rappresentano le fonti principali di Fink. A partire da esse viene compiuta l'elaborazione di una pedagogia cosmologica che svela un posizionamento filosofico originale, speculare a quello professionale, come mostra la biografia dell'autore⁴.

¹ Sul motivo dell'aggiunta in Fink del lessema “umano” al *Dasein* heideggeriano si rimanda a V. Cesarone, *Nel labirinto del mondo. L'antropologia cosmologica di Eugen Fink*, Pisa, ETS, 2014.

² E. Fink, *Introduzione alla pedagogia sistematica*, Brescia, Scholè, 2019.

³ “L'esposizione del problema di una dottrina trascendentale del metodo, nonostante la prossimità alla filosofia di Husserl, è qui determinata dalla prospettiva di una filosofia meontica dello spirito assoluto”. Si veda: E. Fink, *VI Meditazione Cartesiana. L'idea di una dottrina trascendentale del metodo (parte I)*, Milano, FrancoAngeli, 2009, p. 161. Pur essendo enunciata esplicitamente solo nel passaggio sopra citato, la parola “meontica” ricorre frequentemente negli appunti finkiani degli anni Trenta, costituendo fra l'altro l'elemento comune a Hegel e a Nietzsche che Fink sembra individuare (riassumibile nella visione tragica del mondo). Come si vedrà, la meontica – definita giustamente da Bruzina “la più sfuggente e difficile fra tutte le componenti filosofiche” del pensiero finkiano (cfr. R. Bruzina, *Edmund Husserl and Eugen Fink: Beginnings and Ends in Phenomenology, 1928-1938*; New Haven, Yale University Press, 2004, p. XVII) – svolge in realtà una funzione essenziale in tutta la filosofia di Fink come tratto tragico-negativo.

⁴ Fink per tutta la vita ha cercato una propria collocazione filosofica tra Husserl e Heidegger, trovandola nella cattedra di Filosofia e Scienze dell'Educazione presso la *Pädagogische Hochschule* di Friburgo, che gli consente di sviluppare una sua personale riflessione, godendo di una autonomia di pensiero e ricerca per lui imprescindibile. Ne è testimonianza la rinuncia alla possibilità di succedere a Heidegger nella prestigiosa *Lehrstuhl*, nel 1957. Sulla vicenda personale di Fink si fa riferimento al

2. Tra Husserl e Heidegger: la fenomenologia cosmologico-speculativa di Fink

Un preliminare inquadramento dell'autore è funzionale per immergersi nei temi e nella proposta finkiana di una pedagogia sistematica. La complessità della linea teoretica dell'autore si osserva in primo luogo nel rapporto con il maestro Husserl e con la riflessione fenomenologica: coerentemente con il motto husserliano dell'*immer wieder*⁵, come afferma Bruzina, "l'opera di Fink rappresenta un momento di demarcazione per altri potenziali inizi riscontrabili entro e oltre ciò che chiamiamo fenomenologia"⁶. In questo senso, pur dovendo semplificare, giova ricordare l'indicazione di F.W. von Herrmann, che individua essenzialmente tre tipi di fenomenologia: quella "trascendentale" di Husserl, quella "esistenziale-ermeneutica" di Heidegger e, infine, quella "cosmologico-speculativa" di Fink⁷. Così, se "è Heidegger a suggerire il terreno problematico (la questione ontologica sottesa alla fenomenologia, nel momento in cui questa fa un uso ingenuo e atematico dei concetti ontologici)" su cui Fink incentrerà la sua riflessione, "da Husserl proviene l'indicazione circa il modo in cui sondarlo", in quanto agli occhi di Fink "la fenomenologia di Husserl offriva chiari principi metodologici proprio a quello scopo di indagare le radici del pensiero e dell'esperienza ontologici, anche se questi principi richiedevano di pensare oltre le tesi e convinzioni esplicite di Husserl, in un ambito di riflessione che sembrava effettivamente più heideggeriano che husserliano"⁸.

volume biografico, supportato da numerose fonti fotografiche: Cfr. A. Ossenkop, G. van Kerckhoven, R. Fink (eds), *Eugen Fink (1905-1975). Lebensbild des Freiburger Phänomenologen*, Freiburg-München, Alber, 2015, cap. 5 (1945-1953).

⁵ "La fenomenologia è caratterizzata da un ritardo rispetto all'atto originario che la istituisce, e deve incessantemente recuperare questo ritardo" (G. van Kerckhoven, *Mondanizzazione e individuazione*, Genova, Il Melangolo, 1998, p. 32).

⁶ R. Bruzina, *Beginnings and Ends in Phenomenology*, cit., p. 543.

⁷ F.W. von Herrmann, *Bewußtsein, Zeit und Weltverständnis*, Frankfurt a.M., Klostermann, 1971, pp. 21-28.

⁸ R. Bruzina, *Die Auseinandersetzung Fink-Heidegger: Das Denken der letzten Ursprung*, in "Perspektiven der Philosophie" 22, 1996, pp. 29-57; p. 31: ("*Nach Fink bot sie deutliche methodologische Prinzipien gerade dafür an, wenn auch diese Prinzipien verlangten, über die expliziten ständigen Einsichten und Thesen Husserls hinaus zu denken, ja in ein Reflexionsgebiet, das viel mehr Heideggerisch als Husserlisch schien*"). Husserl non è solo punto di partenza per la riflessione di Fink, ma rimane per essa un termine di riferimento, fornendo gli strumenti per pensare ol-

Ciò significa in altri termini che il metodo finkiano - e con esso la riflessione teoretica - non sono fenomenologici di per sé: lo sono le premesse, specie nella ricerca di fondamenti⁹ e nell'orizzonte problematico, presente *in nuce* nelle questioni poste all'interno della *Sesta meditazione cartesiana* e che convergono, palesandosi in seguito, nel problema del mondo e nell'apertura cosmologica del suo pensiero.

Una “fenomenologia della totalità”, possibile solamente in quanto “fenomenologia meontica”, vale a dire, recuperando Sepp, come “fenomenologia negativa”. Una fenomenologia siffatta non è che la prosecuzione di quella “fenomenologia della fenomenologia” o metafenomenologia abbozzata da Fink nella già citata *Sesta meditazione cartesiana*¹⁰. Nel momento in cui il singolo fenomeno viene colto nella sua abissalità, nel rimando strutturale alla totalità del mondo che lo precede e fonda, il metodo fenomenologico si tramuta in metodo speculativo. È una trasformazione e non una sostituzione, poiché la speculazione finkiana non sopraggiunge alla fenomenologia dall'esterno, segnandone la sconfitta, ma è già all'opera in essa, e ne diventa il tratto caratteristico di un'analisi dei fenomeni, vale a dire delle espressioni evidenti del sottofondo vitale-cosmologico, che caratterizzano l'esistere¹¹. In un certo senso si può estendere ai fenomeni, o meglio al fenomeno in generale, quanto Fink afferma a proposito dell'immagi-

tre lo stesso Heidegger, del quale Fink non condivide il subordinamento della fenomenologia all'ontologia. Come scrive ancora Bruzina, “sebbene Heidegger fosse il pensatore più radicale, Fink ha meglio compreso la fenomenologia di Husserl, andando oltre il pensiero heideggeriano e offrendo con ciò a Husserl una prospettiva che nemmeno Heidegger poteva vantare” (*ibidem*).

⁹ La tematizzazione del fondamento, tra l'altro, è stata al centro delle ultime ricerche di Husserl stesso, andando di pari passo con l'esigenza di una sistematizzazione della fenomenologia.

¹⁰ Qui si apre il riferimento a Hegel. Sarà proprio Hegel – oltre a Kant – a offrire a Fink l'occasione di mediare tra la fenomenologia di Husserl e quella di Heidegger, segnando il suo distanziarsi da entrambi: dal primo, in quanto dal filosofo di Stoccarda Fink assume la dialettica tra cosa e mondo, che si spinge oltre gli orizzonti delle totalità intramondane fungenti nelle sintesi passive dell'esperienza; dal secondo, in quanto Fink riprende le nozioni hegeliane di infinità e di assoluto, proponendosi di pensare la totalità – l'assoluto – oltre l'essere, coerentemente con il proponimento di una “riduzione dell'idea di essere” annunciato nella *Sesta meditazione cartesiana*, che costituiva la radicalizzazione della riduzione fenomenologica. Cfr. G. Cervo, *Mondo, libertà, finitezza: Eugen Fink e la questione meontica dell'origine*, Tesi di dottorato, Università di Trento, 2016.

¹¹ *Ibidem*.

ne, definita nel suo scritto dottorale del 1929, *Vergegenwärtigung und Bild*, una “finestra sull’assoluto”¹²: ogni fenomeno parla e rimanda all’orizzonte del cosmo che tutto comprende rimanendo al contempo eternamente sfuggente. Per questi motivi la lettura di un superamento della fenomenologia è inadatta a comprendere Fink, perché la rottura da lui istituita rispetto alla fenomenologia husserliana è una rottura di tipo *verticale* (dunque, non ricomponibile nella sintesi di una *Aufhebung*), che muove dal riconoscimento della abitualità del fenomeno, che è a un tempo sé stesso e una finestra sul mondo¹³.

È dunque all’interno di questa cornice che Fink si interessa della questione educativa; nella *Introduzione alla pedagogia sistematica* si evidenziano tali caratteristiche, che portano a problematizzare in questa tensione tra cosmo e *anthropos* il fondamento stesso del fenomeno educativo.

Nel proseguo del contributo saranno prese in esame le tesi contenute in *Grundfragen der systematischen Pädagogik*, analizzando in particolare quegli aspetti che sono ancora oggi pregni di valenza per la riflessione filosofico-educativa. In particolare, si affronta la questione dello statuto disciplinare e della rilevanza di una chiarezza epistemologica, che insieme all’interpretazione antropologica e all’assiologia poetica¹⁴ rappresenta una delle direttrici più significative di un pensiero maturo e intramontabilmente contemporaneo, anche a distanza di settanta anni dalla prima formulazione.

¹² Per il carattere di finestra dell’immagine (“*Bild als ‘Fenster’ in die Bildwelt*”) si rimanda a: E. Fink, *Presentificazione e immagine. Contributi per una fenomenologia dell’irrealità*, in Id., *Studi di fenomenologia 1930-1939*, trad. it. a cura di N. Zippel, Roma, Lithos, 2010, pp. 139 ss.

¹³ Non a caso, van Kerckhoven considera la proposta di Fink una fenomenologia “abissale”. Cfr. G. van Kerckhoven, *Die Heimat Welt. Zur Deutung der Denkspur Martin Heideggers in Eugen Finks Frühwerk*, in: “*Perspektiven der Philosophie*” 22, 1996, pp. 105-137; p. 111). Il concetto di verticalità, con il quale si intende la rottura rispetto alla connessione d’orizzonte, quindi all’“*Horizontgefüge*”, è evidenziato da Yoshihiro Nitta, che nei suoi lavori parla, a proposito della fenomenologia successiva a Husserl, di “fenomenologia dell’invisibile”, che pone cioè la domanda intorno all’origine profonda della fenomenalità, al di fuori della cerchia del visibile (cfr. Y. Nitta, *Der Weg zu einer Phänomenologie des Unscheinbaren*, in: D. Papenfuss, O. Pöggeler (eds), *Zur philosophischen Aktualität Heideggers, Band 2*, Frankfurt a.M., Klostermann, 1990, pp. 43-54).

¹⁴ Tematiche che non sono oggetto di questo contributo.

3. Sulla sistematicità dell'educazione: questioni di epistemologia pedagogica

L'insegnamento presso la *Pädagogische Hochschule* di Friburgo è per Fink fattore decisivo nello sviluppo del suo rapporto con la questione educativa: il ruolo assunto nell'Accademia tedesca conduce l'autore a proiettare la speculazione cosmologica nella direzione dell'educazione. Così Fink si propone di ricercare l'intima unione tra filosofia e scienza dell'educazione. Le sue riflessioni lo condurranno in ultima analisi a individuare tale unità nel processo della *Idealbildung*, della libera posizione e della introiezione critica dei valori proprie dell'esserci umano in quanto "progetto ontologico" (*Seinsentwurf*); ma per giungere a questo risultato finale ritengo sia necessario comprendere lo sviluppo della sua posizione di filosofia dell'educazione, ben raccolta in *Grundfragen der systematischen Pädagogik*.

In primo luogo, l'autore si concentra sull'analisi dello statuto epistemologico della pedagogia. La questione inerente le metodologie di ricerca e dei criteri scientifici con cui riflettere sull'educazione rappresenta un tema sentito dall'Autore, che anticipa per certi versi le riflessioni sulle coordinate epistemologiche della pedagogia che buona parte degli studiosi della disciplina tratteranno nella seconda metà del ventesimo secolo¹⁵. Del resto, ogni sapere, per costituirsi come scienza, deve definire e strutturare categorie euristiche e strumenti ermeneutici¹⁶, e questo è anche il compito che si prefigge Fink nel saggio in questione.

Se fino alla modernità l'educazione si presenta come *ancella* di altri atteggiamenti umani¹⁷ e discipline – la religione, la politica, la filosofia – e si comprende come, ponendosi essa a servizio di altri, essa sia stata portata ad accettarne i valori e suo compito sia stato quello di

¹⁵ Penso in particolare alla situazione italiana, dove la questione dello statuto disciplinare si protrae per diversi decenni, con dibattiti estesi e spesso irrisolti. Cfr. G. Sola, *L'epistemologia pedagogica italiana e il "Documento Granese-Bertin"*, Genova, Il Melangolo, 2016.

¹⁶ L. Bellatalla, *Pedagogia e teoria della scienza*, in L. Bellatalla, G. Genovesi, E. Marescotti (eds.), *Pedagogia: aspetti epistemologici e situazioni dell'esistenza*, Milano, Franco Angeli, 2003, p. 25.

¹⁷ G. Genovesi, *Scienza dell'educazione. Linguaggio, rete di ricerca e problemi sociali*, Pisa, Del Cerro, 2005. Cfr. in particolare il capitolo I "Dalla Pedagogia alla Scienza dell'Educazione".

ricercare i procedimenti più idonei a realizzarli¹⁸, è altrettanto vero che la pedagogia del ventesimo secolo sembra farsi nuovamente *ancella* – se pure ammantata dall’interdisciplinarietà – della sociologia o della psicologia, che, in nome della situazione esistenziale e della stessa prassi, offrono *concreti* obiettivi da realizzare e confortanti metodi a carattere sperimentale e statistico, in una logica menzognera che preclude lo sviluppo logico della scientificità della pedagogia stessa¹⁹. Queste enunciazioni antiche e contemporanee oscurano – senza destituirlo – il processo di definizione autonoma dei modelli e delle metodologie della pedagogia²⁰, confermando al contempo come l’epistemologia della scienza dell’educazione debba relazionarsi – senza farsi inglobare – con norme ed obiettivi mutevoli dovuti all’evolversi della storia²¹.

Si tratta, come si avverte, di problemi che la scienza odierna presenta in modo più preciso e forse anche più raffinato e sofisticato, di quanto non avvenga nella trattazione di Fink²²; tuttavia essi riflettono interrogativi sui quali la pedagogia tedesca, fin dal periodo illuminista, si è soffermata e continua a indugiare. Dalle prime enunciazioni di scientificità della pedagogia, ricercate dicotomicamente da Schleiermacher nel quadro di *Weltanschauung* di tipo spiritualistico-idea-

¹⁸ L’educazione è in questa accezione vista, nelle diverse epoche, da un lato, come strumento di continuità della classe dominante e, dall’altro, come mezzo di coesione e conformazione sociale ad una verità ed una giustizia date, in relazione alle quali l’individuo non deve sentire il bisogno di porsi domande e non deve anelare al cambiamento.

¹⁹ G. Genovesi, *Le parole dell’educazione*, Ferrara, Corso, 1998, pp. 279-281.

²⁰ “L’evento educativo è il risultato di una teorizzazione specifica, è il costrutto teorico della pedagogia, ed è contrassegnato dal produrre sull’esistenza e sulla condotta dell’individuo effetti che ne modificano i comportamenti e le strategie di pensiero. L’educazione diviene un ideale, uno e indivisibile, una meta che l’uomo persegue avendo la chiara consapevolezza che non potrà mai raggiungerla” (G. Genovesi, *Pedagogia. Dall’empiria verso la scienza*, Bologna, Pitagora, 1999, pp. 72-73).

²¹ G. Genovesi, *Pedagogia e pedagogie: tanti nomi, tante scienze?*, in L. Bellatalla, G. Genovesi, E. Marescotti (eds.), *Pedagogia: aspetti epistemologici e situazioni dell’esistenza*, cit., pp. 14-20.

²² Si pensi alle riflessioni epistemologiche che caratterizzano il ventesimo secolo: da Carnap a Dewey, da Popper a Morin, da Heisenberg a Scheffler, per giungere fino a Kuhn, Lakatos e Feyerabend. Cfr. G. Giorello, *Introduzione alla filosofia della scienza*, Milano, Bompiani, 2006.

listico e da Herbart nel riferimento realistico-empirico²³, la pedagogia tedesca del Novecento ha tentato non tanto tende di evidenziare siffatta dicotomia²⁴, quanto piuttosto di inserirsi entro il procedimento metodologico che caratterizza l'una e l'altra posizione.

In questo senso, il problema che affligge Fink e i suoi contemporanei è quello di ritrovare l'*unità* nella e della pedagogia, pur nell'articolazione della sua problematica, teoretica, pratica ed operativa. È il problema centrale, probabilmente il *porro unum necessarium*, quali che siano le risposte, più o meno valide, e più o meno giustificate. Ed è unità che fa tutt'uno con la *scientificità*: da intendere, come è ovvio, non già come sistema definitivo ma come spiegazione della realtà educativa secondo modelli che in tanto valgono in quanto non permettono – per lo meno fino ad oggi – falsificabilità²⁵.

Problema avvertito anche in Italia a partire dal secondo dopoguerra, sulla base della ricezione della lezione epistemologica di Dewey²⁶, che conduce i pedagogisti all'interno di un dibattito corale e polifonico, non sempre armonico²⁷, in cui le differenti posizioni sono accomunate dalla presa di distanza dal modello gentiliano e dalla ricerca

²³ J.F. Herbart, *Pedagogia generale dedotta dal fine dell'educazione*, Bologna, Zanichelli, 1947 (Edizione originale pubblicata 1806).

²⁴ G. Flores d'Arcais, *Temi e problemi della odierna pedagogia tedesca*, in W.Bohm, G. Flores d'Arcais, *Il dibattito pedagogico in Germania, 1945-1975*, Brescia, La Scuola, pp.12-13.

²⁵ In tal senso con alcuni studiosi, come Genovesi, si può affermare che la pedagogia ha fatto da disciplina propedeutica alla Scienza dell'educazione e alle specificità di tale scienza. Cfr. L. Bellatalla, G. Genovesi, *Scienza dell'educazione. Questioni di fondo*, Le Monnier, Firenze, 2006, pp. 23-29.

²⁶ J. Dewey, *Come pensiamo*, Milano, Raffaello Cortina, 2019 (Edizioni originali 1910, 1933). In tal senso si fa riferimento a L. Bellatalla, *John Dewey, epistemologo della pedagogia e della didattica*, in G. Genovesi (ed.), *Pedagogia e Didattica alla ricerca dell'identità*, Milano, Franco Angeli, 2003, pp. 113-130. Chiaramente, la posizione di Dewey e la lezione del pragmatismo si discostano – più nei presupposti che negli esiti – rispetto alla concezione speculativa della pedagogia teoretica di Fink.

²⁷ “La pedagogia è stata variamente e distintamente concepita, e l'elencazione è incompleta, così come puramente indicativi sono i pedagogisti ‘di riferimento’ richiamati: come ‘filosofia’ (Catalfamo), come disciplina ‘pratico-poietica’ (Casotti, Agosti, Flores D’Arcais), come disciplina ‘ermeneutica’ (De Giacinto, Mencarelli), oppure intesa come pedagogia ‘critica’ (Granese), come scienza ‘fenomenologicamente fondata’ (Bertolini), come “scienza empirica” (Laporta), come ‘clinica della formazione’ (Massa), come ‘didattica’ (Damiano, Scurati, Pellerey)” (G. Serafini, *Epistemologia pedagogica in Italia 1945-1995*, Bulzoni, Roma 1995).

plurale di un'identità legittima e solida per la scienza dell'educazione²⁸. In questo senso, se è vero che la pedagogia – quella tedesca come quella italiana – copre oggi un'area assai più vasta – ed insieme anche più articolata – di quanto non fosse nel passato²⁹, e se è vero che anche in questo le due pedagogie riscontrano significative analogie, è vero anche che al tentativo tedesco di armonizzare, per quanto possibile, le vedute di Schleiermacher con quelle di Herbart, “la pedagogia italiana risponde con il richiamo al metodo galileiano della “sensata esperienza”, che è a fondamento di tutta la moderna metodologia scientifica, e che è anche chiaro ammonimento di non isolare le idee dalla realtà, che è quanto dire di sapere interrogare i fatti per ricavarne quella verità che si ponga come nuova conquista nel progresso del sapere”³⁰.

All'interno di questa cornice, emerge nella sua originalità la posizione finkiana, che connota la pedagogia del carattere sistematico, inserendosi così nel solco di una tradizione mitteleuropea.

Le pedagogie sistematiche del XX° secolo si collocano infatti nella tradizione di scuole filosofiche e pedagogiche, e in questo Fink non fa che seguire le orme di altri suoi conterranei quali Flitner, Langewald, Petzelt, Ballauff e Gamm³¹.

Partendo dalla constatazione – per nulla critica – della tendenza all'uso di metodologie mutate dalle cosiddette scienze esatte, per esempio, Flitner evidenzia l'impossibilità di ridurre la pedagogia a ta-

²⁸ Si citano, a titolo esemplificativo, alcune opere significative della seconda metà del Novecento, senza presunzione di offrire una panoramica completa: F. De Bartolomeis, *La pedagogia come scienza*, Firenze, La Nuova Italia, 1953; A. Santoni Rugiu, *Guida alle scienze dell'educazione*, Firenze, Sansoni, 1974; R. Massa, *La scienza pedagogica: epistemologia e metodo educativo*, Firenze, La Nuova Italia, 1975; F. Cambi, *La ricerca in pedagogia: fondamento e strutture delle scienze dell'educazione*, Firenze, Le Monnier, 1976; A. Visalberghi (ed.), *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Milano, Mondadori, 1978; A. Granese et alii, *Destinazione pedagogia. Itinerari di razionalità educative*, Pisa, Giardini, 1986; F. Cambi, G. Cives, R. Fornaca, *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*, Firenze, La Nuova Italia, 1991; G. Genovesi, *Pedagogia dall'empiria verso la scienza*, cit..

²⁹ M. A. D'Arcangeli, A. Sanzo (ed.), *Le “scienze umane” in Italia tra Otto e Novecento. Pedagogia, psicologia, sociologia, filosofia*, Milano, FrancoAngeli, 2017.

³⁰ G. Flores d'Arcais, *Temi e problemi della odierna pedagogia tedesca*, in W.Bohm, G. Flores d'Arcais, *Il dibattito pedagogico in Germania, 1945-1975*, cit. p. 20.

³¹ Per una migliore definizione delle linee pedagogiche tedesche, si rimanda proprio al testo curato da Bohm e Flores d'Arcais.

le analisi descrittiva, alla “pura ricerca dei dati di fatto”, che appiattisce l’orizzonte della ricerca pedagogica: “questo atteggiamento non critico deriva da una carenza di consapevolezza di ciò che è l’atto di astrazione per mezzo del quale si isolano ‘stati di fatto dati’, e dalla mancanza di considerazione delle fonti d’errore che si trovano nello stesso atto. Lo stato di fatto può essere ritenuto isolabile soltanto se il senso dell’azione educativa ed il contenuto di valore della dottrina sono presupposti quali fattori dati ed ovvi”³². Una posizione condivisa da Fink, che tuttavia rispetto a Flitner e all’opzione della pedagogia come “scienza dello spirito”, si mantiene all’interno di una lettura del tutto peculiare, avente come punto di partenza la realtà educativa, il contesto applicativo e formativo dell’educare, le sue strutture e condizioni storiche, senza ridurre l’interpretazione dell’educativo alla semplice emersione del lato constatativo-culturale. Una lettura del pedagogico che, pur basandosi sulle lezioni di Schleiermacher e Dilthey, fa perno sulla prospettiva fenomenologico-meontica, mettendo l’accento sull’interazione della struttura psichica ed individuale del soggetto in via di maturazione con ambiti di significato oggettivi e spirituali, con ambiti culturali e con la ricerca di oggettivazioni, o come direbbe Fink, del fenomeno in sé dell’educazione³³. Per compiere quest’operazione l’Autore interpreta e prende in considerazione tutto ciò che è significativo sul piano educativo fattuale – idee ed istituzioni pedagogiche, piani didattici e metodi educativi, persino le teorie pedagogiche quali “oggettivazioni” od espressione di processi e di rapporti specificamente storici e quindi sempre come fenomeno storico – facendolo diventare parte di quel rimando al cosmologico che caratterizza e integra così il piano sistematico con quello storico³⁴.

³² W. Flitner, *Posizione e metodo della pedagogia*, in W. Bohm, G. Flores d’Arcais, *Il dibattito pedagogico in Germania, 1945-1975*, cit., p. 70.

³³ La fondazione delle teorie, tra loro certamente differenziate, sulla formazione delle scienze umane, che si basa sulla filosofia della vita (Fink, ma anche Herman e Nohl), o sulla filosofia della cultura (Spranger, Flitner, Weniger) chiarifica il punto nodale della pedagogia come scienza dello spirito. Cfr. W. Bohm, G. Flores d’Arcais, *Il dibattito pedagogico in Germania, 1945-1975*, cit., p. 24.

³⁴ Un’impostazione dall’intento sistematico compiuta, nelle differenze ricordate, anche da Wilhelm Flitner nella sua *Allgemeine Pädagogik*, da Erich Weniger (1894 - 1961) e dal suo scolaro Wolfgang Klafki in rapporto alle conseguenze sulla didattica e sulla teoria della formazione e della scuola. Cfr. W. Klafki, *La struttura del campo didattico e i compiti della ricerca didattica*, in W. Bohm, G. Flores d’Arcais, *Il dibattito pedagogico in Germania, 1945-1975*, cit., pp. 79-114.

La pedagogia che emerge così dalle pagine di Fink non interpreta se stessa come una istanza proveniente da un interesse conoscitivo di pura matrice teoretica, ma vuole congiungere reciprocamente riflessione e concretezza; prendendo le mosse dalla realtà educativa fattasi storica come da un tutto, si pone l'intento di "filosofare nella situazione pratica". Essa non vuole soltanto fungere da istanza chiarificatrice nei confronti di problemi pratici, bensì anche fondare nuove possibilità di soluzione ed inserire queste ultime in contesti più ampi³⁵.

In questo modo emerge il tratto sistematico della pedagogia finkiana, dove per sistematicità non si intende il consolidamento una *paedagogia perennis*, che pretende di acquisire un valore sovrastorico e di fornire asserzioni sul pensiero e l'agire pedagogico inconfutabili. Sistematica è quella pedagogia che non può fare a meno di fare perno su un'idea di fondo che comunichi oltre il tempo e le epoche una interpretazione metodologica, antropologica e assiologica fondata teoreticamente³⁶.

In particolare, in Fink le ragioni di questo attributo – assegnabile alla sua concezione della scienza dell'educazione – poggiano anzitutto sulla necessità di non ridurre il fenomeno educativo alla mera fattualità, pur nel continuo richiamo ad essa. Schiacciare la pedagogia sistematica sul livello dei fatti educativi – considerandoli alla stregua di fenomeni naturali quando essi rientrano nell'orizzonte antropologico, morale e sono quindi rivestiti di ambiguità – non può dare chiarezza del fenomeno in sé dell'educazione³⁷. Lo stesso dicasi se per educazione si intende già un determinato istituto, come la scuola, o specifici teorie o sistemi a cui ci appelliamo per interpretare l'educazione³⁸. Fink osserva che fatti e concetti devono coesistere, pena la deriva empirista da un lato e quella storicista dall'altro, entrambe incapaci di mettere a fuoco l'educazione.

³⁵ Aspetto che verrà indagato da Fink nella sua antropologia paradossale dell'uomo enigma e nel richiamo alla ricerca di un orizzonte assiologico a cui richiamare l'intenzionalità educativa e formativa.

³⁶ D. Benner, *Pedagogia sistematica - Pedagogia e la sua fondazione scientifica*, in M. Borrelli (ed), *La pedagogia tedesca contemporanea*, Cosenza, Pellegrini, 2005, pp. 74-76.

³⁷ E. Fink, *Introduzione alla pedagogia sistematica*, cit., p. 48.

³⁸ Fink individua il problema della eredità e della tradizione educativa: ci precedono sempre modelli antichi, legati al mito e religione, al divino: anche nel momento in cui l'Autore scrive, in cui si vuol far tramontare la religione, rimane il problema ineludibile sull'origine divina di ogni educazione. *Ibidem*, p. 49.

Per far fronte a questo ostacolo l'autore individua il compito della pedagogia sistematica nel "consolidare nel concetto ciò che è presente nei modi e nei fenomeni educativi e pratici degli uomini come sostanza morale interiore"³⁹. Nella riflessione finkiana la constatazione ha una qualità osservativa di altra natura rispetto alla raccolta empirica dei fatti educativi: significa progettare, cioè il procedere dell'interpretazione di ricerca all'interno di quel movimento creatore della vita che costantemente si apre e ritrae in una comprensione problematica di sé e del fenomeno educativo nel mondo⁴⁰. Allo stesso modo la constatazione, il dare solidità concettuale, oltrepassa la comprensione diltheyana che farebbe rientrare la pedagogia nelle scienze dello spirito⁴¹.

Se è vero che la pedagogia generale e quella storica si compenetrano traendo giovamento da un continuo e reciproco scambio di prospettive⁴², Fink è contrario a quelle letture della pedagogia che ne fanno fenomeno culturale e storico, perché una pedagogia così interpretata si lascia assegnare esclusivamente il *proprium* dalla storia. Una disciplina intesa in questa direzione, nella visione dell'Autore, spersonalizza e rischia di relativizzare, senza focalizzare il fenomeno educativo⁴³. Il rapporto tra presente e passato storico e le dinamiche sulla originalità della cultura umana sono quindi lette in chiave problematica all'interno della relazione tra pedagogia e storia, e ciò non è scontato visto il fine lavoro storico-filosofico che Fink propone sia della filosofia antica che moderna.

L'autore riconosce che la pedagogia teoretica, e con essa le questioni filosofiche sottese, in un primo momento si danno sul piano di una comprensione della vita che è frutto di un tempo storico, effettivi-

³⁹ *Ibidem*, p. 50.

⁴⁰ "Ogni educazione si muove sempre necessariamente in un elemento della comprensione di sé, della preoccupazione e del domandare" (*Ibidem*, p. 51).

⁴¹ Approccio chiaramente di stampo diltheyano, considerato insufficiente da Fink: "la pedagogia cade in una situazione critica quando viene messo in discussione la comprensione di sé come di una autonoma scienza dello spirito" (*Ibidem*, p. 26). Si osserva qui il metodo fenomenologico messo in campo da Fink, che oltrepassa i dualismi per fornire una lettura terza.

⁴² Cfr. G. Genovesi, *Pedagogia e pedagogie: tanti nomi, tante scienze?*, in L. Bellatalla, G. Genovesi, E. Marescotti (eds.), *Pedagogia: aspetti epistemologici e situazioni dell'esistenza*, cit., pp. 13-15.

⁴³ Bisogna chiarire i concetti fondamentali della disciplina a partire da una visione della costituzione essenziale del fenomeno educativo. E. Fink, *Introduzione alla pedagogia sistematica*, cit., p. 27; pp. 40-42.

vamente marcato da determinati fattori accessori che precludono la comprensione dell'educazione in uno spazio puro. Ma questo senso, che denota in prima istanza il compito constataivo della pedagogia sistematica, rappresenta per l'appunto l'orizzonte della descrizione, con cui si rende esplicito quello che già c'è nella realtà. A esso si accompagna il secondo significato della constatazione, che sussiste nell'orizzonte normativo; Fink, rifacendosi alla tradizione greca, insiste sulla necessità di compiere una ricerca pedagogica di carattere assiologico, che permetta di intendere la disciplina – e con esso la riflessione filosofica ad essa sottesa – alla stregua di una forza creatrice e fondatrice del senso della vita umana⁴⁴.

Per compiere questa indagine occorre recuperare l'orizzonte ontologico, ponendosi questioni sull'uomo che trattino dell'essere dell'uomo e della sua radicale presenza ontologica, per fornire su queste basi rigorose riflessioni pedagogiche che si accostino alle prime⁴⁵. Si tratta quindi di recuperare l'analisi filosofica nella pedagogia mantenendo allo stesso un'autonomia in questo radicamento⁴⁶. Questo è possibile se si considera la visione cosmologica di Fink, in cui il nesso dell'esistenza umana con il tutto si rinviene nell'essere posti insieme di uomo e mondo. Su queste basi la pedagogia si fa necessariamente sistematica, perché ha per oggetto quel sistema di relazioni complesso in cui non può essere individuato un ordine, né tantomeno un'oggettività di ruoli⁴⁷.

L'educazione non è quindi isolata, perché c'è una co-appartenenza e un legame reciproco tra pedagogia e religione, pedagogia e morale, pedagogia e lavoro, economia, società, sistemi di leggi, etc. È all'interno di questo insieme integrato di ambiti che l'educazione si plasma, così come ognuno degli ambiti sopracitati viene appreso nei processi e nelle azioni educative più o meno esplicite che li richiama-

⁴⁴ *Ibidem*, pp. 35-37.

⁴⁵ Interessante in questo senso la definizione finkiana di scienza come problema, come passione del domandare della curiosità, come realizzazione della vita e sfida per rivelare la forza nascosta dell'universo, che conduce a leggere anche la pedagogia, in quanto scienza dell'educazione, come ripiegata su di sé in una comprensione che è anzitutto preoccupazione e inquietudine (*Ibidem*, pp. 51-52).

⁴⁶ "Il compito urgente è radicare nuovamente la scienza dell'educazione nella filosofia" (*Ibidem*, pp. 28-29).

⁴⁷ *Ibidem*.

no⁴⁸: ciò fornisce la ragione di quella reciprocità relazionale tra il complesso sistema sociale e il processo educativo che è alla base di ogni primaria comprensione dell'educazione⁴⁹.

In questo senso il compito della pedagogia sistematica, intesa come scienza dell'educazione, è quello di effettuare una *epoché* fenomenologica, estrapolando dal reale interrelato i concetti interni alla sfera del processo educativo, orientando lo sguardo verso il fenomeno elementare della relazione educativa. Un processo di scavo e analisi possibile per Fink in quanto l'educazione costituisce uno dei fenomeni originari all'interno della vita umana, posto in relazione con gli altri elementi fondamentali del nostro *Dasein*.

La radice comune dei fenomeni che caratterizzano la specificità umana – al pari di amore e morte, dominio e lavoro, diritto e Stato, civiltà e linguaggio – consiste in quella forza creatrice e frammentaria dell'umano che ne fa prima di tutto *homo faber*, produttore e costruttore di sé nel mondo. In particolare, l'educazione si caratterizza per la sua struttura autopoietica, il suo essere azione che plasma, sulla base di una “autofigurazione della propria vita, nella modellatura e formazione di uno stile di vita”⁵⁰. Per queste ragioni, in ultima istanza, la concezione finkiana della pedagogia sistematica è quella di una teoria della *Lebensbesinnung* (riflessione sulla vita) tramite la quale aprire il varco delle possibilità per il progetto esistenziale dell'esserci dell'uomo nel mondo.

4. Conclusioni sospese

Nel contesto odierno si è giunti a considerare ogni conoscenza e ogni campo di ricerca come ad un percorso complesso, in cui è tramontata l'illusione del metodo cartesiano della chiarezza e della distinzione. Ciò vale in particolare per la riflessione epistemologica, e nello specifico di questo contributo, per quella inerente la scienza

⁴⁸ Da qui si apre il vastissimo tema finkiano, che nel saggio non viene trattato, del gioco come metafora dell'abitare il mondo. Cfr. E. Fink, *Il gioco come simbolo del mondo*, Firenze, Hopeful Monster, 1991, T. Pedicini, *Il labirinto del mondo: la filosofia del gioco di Eugen Fink*, Milano, Guerini, 1997.

⁴⁹ E. Fink, *Introduzione alla pedagogia sistematica*, cit., p. 30.

⁵⁰ *Ibidem*, p. 125.

dell'educazione⁵¹. Ciò che può essere ancora oggi significativo della lezione di *Grundfragen der systematischen Pädagogik* è il fatto che Fink, pur partendo da un'impostazione filosofica, non riduce la pedagogia a filosofia applicata, né tantomeno oscura i tentativi di definizione di modelli, concettualizzazioni e criteri di elaborazione autonomi e rigorosi per la scienza dell'educazione. La conclusione a cui giunge l'autore è che la confusione che avvolge il concetto di educazione dipenda dall'uso irriflessivo di categorie parziali, storicamente connotate e tra loro intrecciate che inquadrano i fenomeni fondamentali educativi secondo specifiche prospettive deformanti, spesso maldestramente amalgamate: quello che Fink intende effettuare con la sua pedagogia sistematica è destituire queste interpretazioni in quanto fondate sulla mancanza di trasparenza ontologica e terminologica rispetto al carattere specifico dell'educazione⁵². Per certi versi lo sforzo finkiano di elaborare una strada concettuale e un modello paradigmatico-sistemico per la pedagogia, che si basi sul criterio della riduzione fenomenologica, rappresenta una via sospesa – perché ancora in parte da esplorare – per rispondere alla questione dello statuto epistemologico della pedagogia, ponendo in un rapporto fecondo storia, fattualità e concettualizzazione e rifacendosi al rigore dell'osservazione, dell'*epochè* della capacità speculativa per trarre nuova consapevolezza e sviluppo per la scienza dell'educazione.

⁵¹ Per la quale rimangono aperte la ricerca in seno ai criteri logici, metodologici, categoriali e lessicali. Cfr. L. Bellatalla, *Pedagogia e teoria della scienza*, in L. Bellatalla, G. Genovesi, E. Marescotti (eds.), *Pedagogia: aspetti epistemologici e situazioni dell'esistenza*, cit., p. 20.

⁵² “Che cos'è l'educazione? L'affinamento di un barbaro naturale, l'addomesticamento di un animale selvaggio – o la spiritualizzazione di una natura pulsante, un processo, che dal prodotto dell'ambiente del mondo moderno delle macchine, dal robot, costituisce una personalità autocosciente, dall'oggetto della propaganda un elettore politicamente capace di discernimento – o la restaurazione di un primitivo stato originario, l'inversione della stravaganza civilizzatrice – o lo sforzo di trarre da un egoista un cittadino, una persona sociale – oppure la trasformazione dell'uomo magico religioso, timido e privo di potere nell'uomo di ragione – o viceversa: dal moderno indifferente in un vero cristiano o un vero pagano?” (E. Fink, *Introduzione alla pedagogia sistematica*, cit., p. 112).

Scavare nell'umano. Il tema della cura in Marco Aurelio

Cosimo Costa

Si può curare ingannando, rendendo dipendenti, donando senza nascondersi, oppure esercitandosi a curare se stessi, a pensare al proprio sé con l'intento di definire pre-giudizi, false rappresentazioni, mancanza di verità, la stessa motivazione a curare. Nel contributo, al fine di affrontare un problema così delicato, sotto una prospettiva filosofico educativa, si ritornerà alla lezione di Marco Aurelio. Un maestro stoico che non tradisce, consapevole della complessità dell'umano e della difficoltà della sua paideia; che con i suoi nobili "pensieri" dirigerà la questione verso un originale significato da attribuire al principio della cura nel complesso mondo dell'educativo.

Can we cure by deceiving, making dependent, giving without hiding, or practicing healing oneself, to think about oneself with the intent of defining prejudices, false representations, lack of truth, the same motivation to cure. In this article, in order to tackle such a delicate problem from an educational and philosophical perspective, we will return to the lesson of Marcus Aurelius. A stoic teacher who does not betray, aware of the complexity of the human being and the difficulty of his paideia. He will direct us through his noble "thoughts" towards an original meaning, which will be attributed to the principle of care in the complex world of education.

Parole chiave: cura, Marco Aurelio, umano, educazione, stoicismo

Key-words: care, Marcus Aurelius, human, education, stoicism

1. Premessa

Spesso si prescrive di pensare al "principio" della cura come ad un atto degno di lode soprattutto se rivolto all'altro. Si guardi alla figura del *curato*. Egli dovrebbe esercitare il ministero della *cura della vita* fondando la sua motivazione sulla conoscenza dell'amore di Dio. In fondo, chi conoscerà tale amore non potrà non riversarlo sugli altri. La comunità come "farmacia" o, con parole più attuali, come "ospedale da campo"¹ sono le metafore o meglio le *norme* che "da molto tempo", sin da quando eravamo "disposti a credere" (*Apologia*, 18c), per-

¹ Nel V secolo, Giovanni Crisostomo diceva che la chiesa è una "farmacia"; Papa Francesco riporta spesso la stessa idea con la metafora dell'"ospedale da campo".

suadono le menti e gli animi di noi uomini. In essa sarà “beato” chi “avrà cura del debole”, chi spenderà in più per lui perché “nel giorno della sventura il Signore lo libererà” (Sal. 41, 1; cfr. Mt. 25, 31-45).

Mentre da un lato altruismo e sacrificio divengono *circostanze* per sentire, pensare, azionarsi; dall’altro, non poche volte, si dimentica di *vegliare su stessi* o come scrive Basilio di “vegliare non su quello che è tuo o su quello che sta attorno a te, ma su te stesso soltanto Poiché ciascuno di noi è più facilmente incline a interessarsi delle cose altrui invece che meditare sulle proprie”². Le parole di Basilio sono chiare: ciò che conta è innanzitutto la cura della propria anima, il non divenire estranei al proprio sé per non essere estranei al sé degli altri, perché “chi non saprà guidare la propria famiglia” non potrà neanche “aver cura della chiesa di Dio” (1Tm 3,5).

Le conseguenze di una cattiva interpretazione del principio, a detta di Nietzsche, fanno comprendere che la “moralità è stata finora l’imperativo *a non occuparsi di se stessi*”³, in grado di far cedere ad un “egoismo” spesso travisato con quello “delle madri, dei maestri e del gregge”⁴. Esse non a caso, per dirla con Kierkegaard, rendono “duri, meschini, ambiziosi”, soffocano l’altro facendo sì che “l’amore non ami ogni uomo secondo le sue proprietà”⁵.

La posta in gioco sta nella felicità dell’uomo. Si può curare ingannando, rendendo dipendenti, “donando senza nascondersi”, oppure esercitandosi a curare se stessi, a pensare alla “propria anima sempre nelle proprie mani” (Sal. 119, 109) con l’intento di definire pregiudizi, false rappresentazioni, mancanza di verità, nonché la stessa *motivazione* a curare.

Nella presente riflessione, il problema non sarà disquisire sul valore o meno della morale cristiano-cattolica. Senza dimenticare che il curare e il custodire sono originari della *paideia* occidentale⁶ e col fine

² Basilio di Cesarea, *Veglia su di te*, 3.5, a cura di L. Cremaschi, Bose, Qiqajon, 1993, pp. 15.

³ F. Nietzsche, *Frammenti postumi 1879-1881*, tr. it. di M. Montinari, vol. V, t. I, Torino, Adelphi, 1964, vol. V, t. I, Torino 6 (104)

⁴ F. Nietzsche, *Frammenti postumi 1881-1882*, di M. Montinari, vol. V, t. II, Torino, Adelphi, 1965, 11 (226).

⁵ S. Kierkegaard, *Gli atti dell’amore*, a cura di C. Fabro, Milano, Rusconi, 1983, pp. 458-459

⁶ Nei dialoghi platonici, il “conosci te stesso” socratico ne dà conferma in più punti: “Questo Socrate di cui parlate s’è rintanato nel vestibolo dei vicini, ed è fermo là ...” (*Simposio*, 175); “Callia se questi tuoi figli fossero due puledri o due vitelli,

di affrontare sotto una prospettiva filosofico educativa un problema così delicato che facilmente può scivolare nel rischio di “schierate esortazioni”, la questione riguarderà piuttosto la comprensione del significato che dovrebbe assumere attualmente il principio della cura all’interno della dialettica educativa.

A tal fine ritornerò “ancora” alla lezione di Marco Aurelio⁷. Riporterò i pensieri appartenuti a un uomo “libero” da “fantasie”, che portano in loro il grande insegnamento morale dello stoicismo greco-romano, in grado di comprendere e far comprendere che per fare dell’azione virtù bisognerà innanzitutto praticare una cura consapevole, attenta e costante della propria interiorità. E l’imperatore come pochi ha saputo scavare all’interno dei suoi pensieri per porsi come educatore e fedele servitore del *logos*.

Certo, di fronte alle tante e attuali interpretazioni pedagogiche apparirà strano ripercorrere il principio in questione attraverso il pensiero di un tale *auctor*⁸, ma “oggi, lo sappiamo, la vulgata pedagogica vive di molte banalità”⁹, è pertanto utile ritornare alla *paideia*¹⁰, continuare con i maestri di una ὀρθή παιδεία consapevoli della complessità dell’umano e della sua difficile *edificazione*.

2. La gratitudine che apre alle “mancanze”

Marco Aurelio sa bene che la bellezza di un’azione non deriva da un’arida lezione ma dalla realtà effettiva delle cose, dall’esempio concreto di un modo di essere. È tale consapevolezza che nel I libro dei suoi *Ricordi* lo porta ad evocare e a far “rivivere” i defunti che gli so-

dovremmo prendere e pagare uno che si curi di loro e che si impegni a farli diventare belli e buoni” (*Apologia*, 20 b).

⁷ Cfr. C. Costa, *L’umano riuscito. Una ermeneusi dei Ricordi di Marco Aurelio*, Roma, Anicia, 2012.

⁸ Scrivo *auctor* non a caso. La metodologia seguita è infatti quella di Edda Ducci che in *Approdi dell’umano. Il dialogare minore*, Roma, Anicia, 1992, pp. 67-69, delle fonti della sua filosofia dell’educazione scriveva: “*Arano profondo nel terreno dell’umano, ... sono primitivi e inattuali, ... escono e fanno uscire dal quotidiano, ... non fermano quando li si incontra, né inducono a fare la loro strada, ma invogliano a cercare liberamente ognuno la sua e a percorrerla*”. Poche valenze, non certamente tutte, ma Ducci le sceglie avendo ben presente l’educativo.

⁹ F. Mattei, *Sfibrata paideia. Bulimia della formazione, anoressia dell’educazione*, Roma, Anicia, 2009, p. 103.

¹⁰ Forse un ritornare a vivere “all’antica” come “maniera di esistere”. A tal riguardo si rimanda a D. Demetrio, *All’antica. Una maniera di esistere*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2021.

no stati cari, i suoi genitori, i suoi maestri, Antonio il Pio, il fratello adottivo, Faustina.

Egli crea un “bilancio”¹¹ di ciò che ha ricevuto. Un resoconto volto a comprendere le virtù che ha potuto vedere praticare, i consigli e i benefici che ha potuto sentire, l’esempio che maggiormente lo ha impressionato. E senza malinconia si sforza a dare a ciascuno il dovuto.

Da ognuno coglie le eccellenze mediante cui curare e dare spessore alla propria interiorità: dal nonno Vero l’abitudine ad essere gentile, ad avere un comportamento bello, equilibrato, buono; da sua madre la frugalità nel modo di vivere; dal suo precettore la resistenza alla fatica; da Rustico il bisogno di trovare una particolare cura per le sue tendenze; da Sesto l’amorevolezza; da Alessandro il Grammatico l’arte di rimproverare senza umiliare; da Claudio Massimo la padronanza di sé; da Severo la benevolenza.

Ma anche il cattivo esempio è grazia degli dèi. Il ringraziamento fatto al fratello adottivo, Lucio Vero, ne è testimonianza. Egli non è perfetto ma il suo stile di vita induce l’imperatore a “sorvegliare” se stesso per non imitarlo¹².

La gratitudine manifestata da Marco Aurelio non s’inquadra in un semplice gioco di ricordi. Essa è un prospetto che rimanda a una eredità, a un riconoscimento di debito, a delle “confessioni” di *mancanze* che lo pongono naturalmente di fronte a se stesso al fine di comprendere responsabilmente che la sua anima non si trova ancora nella disposizione di pace e di amore in cui invece dovrebbe essere (X, 1); che malgrado i rinvii e gli avvertimenti venuti dagli dei, è per colpa sua che non vive ancora “seconda natura” (I, 17, 11). Egli svela a se stesso una predisposizione a macchiarsi di colpe (I, 17, 2; XI, 18, 7). Ammette, infatti, di poter sbagliare ed accetta che si corregga il suo errore (VI, 21; VIII, 16); è consapevole del rischio di vedere delle colpe dove non ce ne sono (IX, 38; XII, 16); e come il soldato zoppo, incapace di scalare la muraglia, accetta volentieri di essere aiutato (VIII, 7; VIII, 5).

In mezzo alle tante battaglie, ai vari tradimenti e ai diversi problemi, Marco Aurelio ritorna dunque a chi lo ha preceduto, affiancato e cresciuto. E non lo fa a caso. Egli, senza essere vittima dei tanti moti esterni, crede nel *confronto* mediante cui comprendere i bisogni; con-

¹¹ P. Hadot, *La cittadella interiore. Introduzione ai Pensieri di Marco Aurelio*, Milano, Vita e Pensiero, 2006, p. 256.

¹² Cfr. M. Aurelio, *Ricordi*, tr. di E. Turolla, Milano, BUR, 2004, I. I: “Debiti di gratitudine verso gli uomini”.

fida nella cura delle proprie capacità in grado di definire per lui una robusta vita interiore ed al contempo renderlo garante della gestione dell'impero¹³.

3. Un "sano egoismo" che cura

Nei *Ricordi* si osserva un'attenzione quasi esasperata da parte di Marco Aurelio nei confronti della cura della propria interiorità. Contro lo smarrimento, l'essere trascinati dagli eventi, dalle passioni e dai sogni l'imperatore dice a se stesso:

"Alcuni cercano luoghi solitari, dimore fra i campi, sulle rive del mare, sui monti; anche tu eri solito desiderar vivamente queste cose. Ma tutto ciò è stoltezza vera e propria, in quanto è possibile ritirarsi in se stesso in ogni istante, quando si desidera" (IV, 3).

È questo uno dei precetti fondamentali per la cura dell'anima¹⁴. Da esso si comprende che l'interiorità è indipendente dalla situazione e che il rischio di cedere a forme di intimismo, portatrici di malattia, malanno e risentimento, è alto.

Come lo stesso autore scrive, la soluzione sta unicamente dentro se stessi, in fondo "in nessun luogo più che nell'anima sua con maggiore tranquillità, con più facilità, un uomo può ritirarsi". Ma ciò potrà farlo "chi abbia dentro così pregiate cose che solo uno sguardo ivi rivolto dona la pace del cuore" (IV, 3)¹⁵. Ciò potrà farlo solo colui che intenderà pace come "disposizione di ordine perfetto", in grado di discernere-

¹³ Per un approfondimento di quest'ultimo punto si rimanda al testo di L. Mortari, *Avere cura di sé*, Milano Raffaello Cortina Editore, 2019 in cui l'autrice interpreta la qualità della cura della vita come cura di se stessi e dell'altro. Secondo Mortari non si può aver cura dell'altro senza aver cura di se stessi; si rimanda anche al paragrafo "La cura come essere-nel-mondo: il prendersi cura" di C. Palmieri in Eadem, *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*, Milano, FrancoAngeli, 2018², pp. 23-25.

¹⁴ Anche se con altre prospettive, si guardi al testo di A. Cunti, *Formarsi alla cura riflessiva. Tra esistenza e professione*, Milano, FrancoAngeli, 2014.

¹⁵ La "pace del cuore" intesa da Marco Aurelio può dirsi come fine dell'educazione che mira alla ricerca del bene, alla dimensione etica della vita. È questa un'azione di cura: si agisce affinché ogni essere umano apprenda ad aver cura di sé da se stesso (Platone, *Politico*, 274d13), cioè a fiorire nella sua unicità e pienezza, cfr. L. Mortari, M. Ubbiali, *Discorsi di cura. Diari riflessivi per un vocabolario etico*, in "MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni", 9, 2 (2019), pp.167-186.

re cose effimere e senza peso (*adiafora*) da cose necessarie, fondamentali, essenziali; colui che elargirà a se stesso il proprio “luogo di ritiro” come un “dono” da “rinnovare costantemente”, come un gesto immortale che neanche Zeus potrà frenare¹⁶.

Ciò che si rafforza è soprattutto la cura del potenziale interiore volto a dominare l'esterno, il fisico, tutto ciò che ad esso non appartiene. Con sofisticata ironia e prontezza, tutta di stampo stoico¹⁷, l'imperatore dice a se stesso: “forse ti preoccupa che non avrai nessuna piccola gloria nei posteri” (IV, 3). È questo che tocca l'interiorità? Allora, si dovrà pensare alla rapidità con cui le cose cadono nell'oblio. Anche la gloria è cosa che si attutisce molto presto. Per cui “anche se tutti parlassero di te cosa vuoi che sia”. Importante è ricordare che “c'è un piccolo potere, una piccola villa di campagna, pronto rifugio al tuo dolore, potere e villa che hanno un nome interiorità tua” (IV, 3). Un rifugio in cui non ci sia affanno e agitazione, in cui si possa essere liberi di guardare le cose da cittadini destinati alla morte¹⁸, in cui ritirarsi per curare amorevolmente quelle *eccellenze* che formano il potenziale donando ad esso coscienza di giudizio e di misura (*φρόνησις*), buon senso per la scelta (*σωφροσύνη*), “istintualità” per la giustizia (*δικαιοσύνη*) e prontezza di coraggio (*ἀνδρεία*)¹⁹.

¹⁶ Cfr. con la *proaresi* di Epitteto, in *Le diatribe e i frammenti*, Bari, Laterza, 1989, I, 1, 2, 3, 12, 17; II, 23; III, 1, 3; IV, 1 1.

¹⁷ È la grande tradizione socratica che arriva, attraverso Platone e il Platonismo, fino allo Stoicismo. “Nessuno è cattivo volontariamente”, Aristotele, *Etica Nicomachea*, VII 3, 1145b 21-27; cfr. Platone, *Protagora*, 345d; *Gorgia*, 509 e; *Timeo* 86d. È questa un'affermazione fondata sull'idea socratica secondo la quale la virtù è una scienza, cioè essa consiste essenzialmente nel sapere ma con tutta la propria anima dove si trovi il bene e quale sia il vero bene. Anche Epitteto si inserisce in questa tradizione, facendo esplicita allusione (*Diatribes* I, 28, 4-9) all'insegnamento di Platone.

¹⁸ P. Hadot ne *La cittadella interiore*, cit., p. 104, a prova di quanto afferma l'imperatore richiama una massima dello stesso: “se ti addolori per una cosa esterna non è questa cosa a turbarti, ma il tuo giudizio su di essa”, VIII, 47. Le parole di Marco Aurelio corrispondono perfettamente ad una importante massima di Epitteto: “Affliggono gli uomini non le cose ma i loro giudizi sulle cose” (Epitteto, *Manuale*, V).

¹⁹ Divenute “cardinali” con il Cristianesimo, Marco Aurelio le riprende da Platone (*Repubblica*, 427e ss) e da Epitteto (*Diatribes*, I, 1, 6, 3, 11; II, 1, 6, 11, 14, 22, 23; III, 7, 11, 20). Qui non si riportano nella loro versione tradizionale che in genere le traduce con “prudenza”, “temperanza”, “giustizia” e “fortezza”, ma si considerano nel loro significato etimologico ripreso anche dall'autore per legarle alle primitive funzioni dell'anima.

È piuttosto semplice fraintendere le parole di Marco Aurelio. Il suo sembra essere un atteggiamento di chiusura, di interesse esclusivo, di privilegiamento assoluto di se stesso; e i dettami elargiti potrebbero facilmente aprire a forme di egoismo tipiche dell'uomo di ogni tempo. Ma come per Nietzsche anche quello dell'imperatore può dirsi come "sano egoismo". Mentre fa i conti con una situazione in cui facilmente può affermarsi un falso concetto di pace, egli è infatti consapevole che il sé reale può non essere oggetto di lavoro e intelligenza. Ecco che il suo "ritirarsi" diviene espressione amorevole di impegno verso un'interiorità particolare e determinata.

Ed ecco anche un importante interrogativo in grado di direzionare e fortificare ogni forma di cura: "Che cosa può farti sentire contrariato?". Cosa mai potrà insidiare la tua interiorità? Forse la malvagità umana? I tradimenti? Marco Aurelio risponde: "I viventi razionali sono stati l'uno per l'altro" (IV, 3). La malvagità non potrà prevalere, verrebbe meno la razionalità, cesserebbero i suoi effetti e il rapporto tra gli uomini si ridurrebbe a legge del più forte. Il sopportare e insieme l'osservarsi dovranno essere "parte di giustizia", dell'armonia del tutto, di un equilibrio da riscontrare ovunque. In fondo perché preoccuparsi se gli altri sono malvagi? "Gli uomini quando sbagliano è perché non sanno", perché sono preda dell'errore ed i "traditori sono ormai cenere".

Marco Aurelio sa bene che per la cura dell'*animus* questo è solo un punto di partenza e non di arrivo. Egli avverte il posto in cui il "destino" lo ha posto, scopre il bene comune dell'impero, non dimentica che il "male" mai potrà impedire la voglia di rapportarsi all'altro²⁰, e soprattutto comprende che "siamo nel mondo per reciproco aiuto come piedi, come mani, come palpebre, come i denti di sopra e di sotto in fila; in conseguenza è contro natura ogni azione di reciproco contrasto"²¹.

²⁰ "Al mattino comincia subito a dire con te stesso: avrò da fare con gente che mette il naso negli interessi altrui; con ingrati; con violenti; con furbi; con malevoli, con gente non socievole. Tutto questo accade a costoro per ignoranza del bene e del male. Io, invece, che ho già potuto meditare sulla natura del bene e apprendere che esso è bello; e del male ch'è brutto; meditare sulla natura di colui che sta commettendo il male e apprendere che quell'uomo è mio affine, non certo per identità di sangue o di seme, bensì in quanto partecipa di una mente e di una funzione che è divina; apprendere che non posso venir danneggiato da qualche difetto di altri (in realtà nessuno mi potrà implicare nella sua bruttezza); io non posso adirarmi con un mio affine e neppure sentirmigli nemico" (II, 1, 1-17).

²¹ Si può intravedere la finale della *Repubblica* di Platone: quando è perfetta una repubblica? Quando ognuno compie l'opera che gli spetta (cfr. *Repubblica*, X, 596e-597a ss.)

4. *L'esercizio della volontà*

Il concetto di cura appartenente all'imperatore può dirsi come crescita della persona, costruzione dell'*io*, configurazione progressiva della personalità.

Nonostante ciò, resta il problema dell'inizio: da dove cominciare per ben curare l'anima? Come Epitteto, in un passo notissimo delle *Diatribes* (II, 19) – “Mostratemi uno stoico, se ne avete uno. ... Mostratemi uno malato e felice, in pericolo e felice, morente e felice, esiliato e felice, diffamato e felice” – anche Marco Aurelio ha un desiderio profondo e inappagato, una meta necessaria e lontana, quella della εὐδαιμονία, tanto invocata e ricercata dalla ὀρθή παιδεία²². Ed è proprio tale fine che costituisce l'inizio di quel vivo senso di cura appartenente all'imperatore.

Sulla via dell'ἐφ' ἡμῖν και οὐκ ἐφ' ἡμῖν²³, l'imperatore sa bene che per condurre la propria anima alla felicità dovrà innanzitutto occuparsi di ciò che dipende interamente da lui. E da lui dipenderà il difficile “esercizio” da praticare costantemente per curare i tanti dinamismi dell'anima. A tal proposito, nei suoi *Ricordi*, segue un lungo elenco di “dinamiche da curare” – “τὸ ἀκίβδηλον, τὸ σεμνόν, τὸ φερέπονον, τὸ ἀφιλήδονον, τὸ ὀλιγοδεές, τὸ εὐμενές, τὸ ἐλεύθερον, τὸ ἀπέρισσον, τὸ ἀφλύαρον, τὸ μεγαλεῖον” (V, 5)²⁴ – per non farle adulterare, per ren-

²² Una definizione di “retta educazione filosofica” ce la consegna Epitteto nelle sue *Diatribes*. Essa consiste “nell'apprendere ad applicare le pre-nozioni naturali ai casi particolari in maniera congruente a natura” (Epitteto, *Le Diatribe e i frammenti*, cit., I, 12, 9-10). Tale “forma” di educazione se fatta in situazioni sarà il miglior modo per conoscere l'interiorità della propria persona. Esempio di quanto si afferma può ritrovarsi nella figura di Edipo che nonostante la saggezza, non sapeva nulla di se stesso; ma si pensi anche al vecchio Socrate che alla fine della propria vita non sapeva né se fosse un semidio, né se fosse un mostro. Lo stesso Pohlenz parlando degli Stoici afferma: “Non ne hanno mai abbastanza di dipingere l'uomo che conosce se stesso. Colui che non conosce se stesso è malato nel λόγος e non ha idee chiare sulla propria natura e sulla propria destinazione” (M. Pohlenz, *La Stoa, Storia di un movimento spirituale*, pres. di G. Reale, Milano, Bompiani, 2005, p. 311).

²³ Nei suoi *Ricordi* e in particolare nel libro I dei ringraziamenti, l'imperatore ricorda più volte Epitteto. Poche volte è invece detto l'ἐφ' ἡμῖν και οὐκ ἐφ' ἡμῖν. Esso è ripreso quasi come un rimando di scuola al fine di poter dire che l'uomo deve avere la capacità di non preoccuparsi di ciò che non dipende da lui e mettere ogni cura, ogni preoccupazione in ciò che invece dipende da lui.

²⁴ Si riportano i termini greci per fare un confronto con la traduzione di Turolla: “sincerità, sopportazione, indifferenza al piacere, rassegnazione, frugalità, benignità, liberalità, semplicità, serietà, generosità”. Contrariamente a quanto il traduttore af-

derle ignare di meschinità e ripiegamento, per renderle in grado di portare il peso, avere costanza, non gemere.

Conseguenza dell’azione che cura non sarà amare il piacere per il piacere, non sarà essere mal contento della propria sorte; sarà piuttosto la capacità di diminuire i bisogni, di essere cortese, ben disposto alla libertà, di non ambire al superfluo, agli eccessi, di non essere frivolo, di avere una piacevole calma interiore.

Evidente è il legame di tali dinamismi con lo scarso valore delle cose. Per ben curare l’anima bisognerà sapere *da cosa liberarsi*. Motivo importante della *paideia*, già nel VII libro della *Repubblica* esso è paragonato alle catene che fin dall’infanzia avvolgono lo schiavo, impedendogli di *alzarsi*, di *girarsi*, di *incamminarsi*, di *alzare lo sguardo*²⁵, compiere cioè quei movimenti più significativi al fine di scrutare la verità a cui il soggetto potrà giungere solo se avverterà una *necessarietà interiore* capace di portarlo ad essere quell’*io* che può e che deve essere. Un movimento radicato su un bisogno, forse il bisogno per eccellenza, nato da un costante *costringimento*, già esperito dall’educatore ormai in grado di chiamare male ciò che è male.

Il *da cosa liberarsi* diviene un’istanza fondamentale per direzionare il principio della cura. L’elenco delle cose da cui liberarsi è lungo, e il discernimento prezioso ma solo se “interiorizzato”. Esso solo, a tale condizione, sarà in grado di direzionare sforzi e desideri, evitare lo

ferma, se analizzati nel loro originario significato, i termini riportati rappresentano dinamiche più che “doti” del soggetto.

²⁵ “Immaginati adunque degli uomini in una dimora sotterranea simile ad una caverna, la cui apertura, rivolta alla luce, si estende per tutta la sua larghezza: fin dall’infanzia sono stretti da catene alle gambe e al collo, (514b) in modo da non poter muovere se stessi e da non vedere che dinanzi a sé, impotenti a girare intorno la testa a causa delle catene. Dietro a loro brilla dall’alto la luce di una fiamma lontana. Tra il fuoco e i prigionieri v’è una strada sopraelevata: lungo questa immaginati un muricciolo ... lungo il muricciolo uomini (c) che portano oggetti di ogni tipo, che sorpassano la linea del muro, figure di uomini, (515a) di altri animali, fatti di pietra, di legno e di ogni altra sorta, come si suol fare; tra i portatori alcuni parlano e altri no ... Pensi tu che in una tale situazione i prigionieri potranno vedere di se stessi e delle altre cose, altro che ombre proiettate dal fuoco sulla parete della caverna che hanno di fronte?”. Se essi potessero conversare tra di loro non pensi che crederebbero di parlare di cose reali parlando di ciò che vedono? (Platone, *Repubblica*, tr. di E. Ducci in *Approdi dell’umano. Il dialogare minore*, cit.). Rimando ai saggi di E. Ducci contenuti nei testi: *Relazione comunicazione libertà. Pungoli per la filosofia dell’educazione*, a cura di C. Costa, Roma, Anicia, 2019; *Sui temi dell’umano. Il concreto umanarsi per una filosofia dell’educazione*, a cura di C. Costa, Roma, Anicia, 2021.

spreco di energie, non far rimanere condizionati dagli eventi, decidere quell'io che si vorrà essere.

I pensieri di Marco Aurelio non differiscono dai grandi che lo hanno preceduto. Come per Platone e Epitteto, anche per l'imperatore sarà necessario liberarsi dal continuo brontolare, dal ridere, dall'avarizia, dall'adulazione, dall'ostentazione (V, 5).

Ma curare nei suoi pensieri dice qualcosa in più. Esso diviene infatti "esercizio della volontà" per non incorrere nell'errore, per non scambiare un bene apparente per reale, per sviluppare un giusto senso di responsabilità in grado di conferire al vivere il nobile carattere che gli appartiene. È questa un'azione raffigurante un senso di responsabilità a cui l'imperatore apre attraverso una particolare facoltà da far divenire "superiore" (ἡγεμονικόν) e in quanto tale da esercitare costantemente "per renderla giusta e imparziale; ... per tenere vivo il ricordo" (IX, 22). Ed egli persuade fortemente se stesso ad affrettarsi, a dirigersi con anelito presso tale "facoltà" al fine di prendersene cura nel migliore dei modi possibili. Essa è una facoltà attraverso cui cogliere il tutto come parte dell'Io, è una forma di comunanza tra esseri razionali ma anche un retroterra di equilibrio per entrare in simbiosi con se stessi e con l'altro; bisognosa di una ὀρθή παιδεία "per cancellare le impressioni false, per trattenere ogni impulso, per spegnere ogni troppo violento desiderio" (IX, 7).

Mantenere indipendente l'ἡγεμονικόν è un compito che dà senso agli "eventi fermi fuori della porta; che per sé nulla fanno sul loro conto; nulla dimostrano" (IX, 15); che dà valore al soggetto: "Alessandro e Gaio e Pompeo che cosa sono rispetto a Diogene, ad Eraclito e a Socrate? È certo che questi videro profondamente nei fatti, nelle loro cause, nella materia costitutiva, e la loro facoltà sovrana era veramente tale. I primi invece che cosa seppero prevedere? Di quante cose erano schiavi!" (VIII, 3); che qualifica l'uomo fino a determinare per lui il valore dell'esterno: "C'è chi si diletta d'una cosa, chi d'un'altra. E per me, sono lieto qualora sana sia la mia facoltà sovrana; qualora essa non nutra sensi d'avversione per nessuno; come pure per nessuno degli eventi che possono capitare a uomini; bensì questa mia facoltà guardi le cose con benigno sguardo e le accolga e le rivolga ciascuna a quell'uso che conviene al suo valore" (VIII, 43). L'imperatore vuole una "facoltà" sana, pulita, non inquinata, non pervertita, non snaturata, per non nutrire sensi di avversione, per guardare agli eventi con sguardo benevolo. A tal fine: "la facoltà sovrana riesce

inespugnabile il giorno in cui in se stessa raccolta decida fermamente di non far cosa contraria al proprio volere”.

L'ἡγεμονικόν è dunque volontà e “chi non ha veduto questa acropoli è ignorante ma chi l'ha veduta e non si rifugia è uno sciagurato” (VIII, 48). La sua cura equivarrà alla sua pratica, ad un “esercizio d'inverno” in grado di garantire il bene all'interiorità, di gratificare l'anima, di far crescere armoniosamente le virtù in essa custodite, e non per ultimo di far acquisire una completa padronanza dell'ἐφ' ἡμῶν καὶ οὐκ ἐφ' ἡμῶν.

Quelle dette potrebbero dirsi come *forti esigenze interiori* appartenenti a un uomo che vuole comprendersi al fine di comprendere. Esse non hanno relazione con l'aspettativa di una ricompensa o gratitudine altrui. L'imperatore sa che “ciò che si fa, bisogna farlo sempre con questa finalità: essere sempre buono, nel significato proprio della parola buono” (IV, 10). Non sono legate ad una particolare acutezza di ingegno. Sono alla portata di tutti. E soprattutto sono in grado di indicare la “legge dell'amore” che per l'imperatore, come fu già per Seneca²⁶, non è “obbligo” ma tendenza connaturale all'essere dell'uomo.

È un dovere per se stessi amarsi, ma anche per il genere umano. È un dovere essere benevolo e amico anche verso quelli che desiderano la nostra morte, perché sperano da essa qualche sollievo (X, 36); è un dovere essere cortese e benevolo con chi ci odia (IX, 27; XI, 13); usare indulgenza verso i nostri offensori pensando che errino senza volerlo, per ignoranza (IV, 3; VII, 22; IX, 42). Tutto ciò perché volere il compimento del bene è una cura di se stessi (VII, 13) e così ogni mancanza o colpa è un peccato contro se stessi²⁷.

5. Nota conclusiva

La pagina di Marco Aurelio è folgorante. Essa riguarda l'uomo e l'umano di cui traccia contorni originali e mostra confini interiori davvero rilevanti per definire il senso della cura in educazione.

E per cura l'imperatore di certo non intende ipostatizzazione o concettualizzazione quanto piuttosto ἄσκησις della volontà, in grado di scavare nell'umano dell'uomo per conformare l'anima ad una natura costantemente richiamata per se stesso e per l'altro, sempre legata al

²⁶ L. A. Seneca, *Lettere a Lucilio*, in particolare lett. 9, 48, 55.

²⁷ Riappare l'antica sentenza di Esiodo: “Chi pecca, pecca contro di sé; chi commette ingiustizia, la commette contro di sé, trasformandosi in malvagio” (IX, 4), (*Opere e giorni*, 265 ss.).

logos, bisognosa di essere interrogata e scoperta nelle sue più profonde e autentiche venature²⁸.

Marco Aurelio ha il vantaggio di parlare per esperienza, quindi l'enorme vantaggio di far crescere personalmente. Egli riesce a inquietare su quello che si è e su quello che si fa. Riesce a dare stimolazioni che inducono a percorrere la strada, a capire che per divenire emancipatori bisognerà innanzitutto essere umanità riuscite, non condizionati dal sistema, dall'ideologia, dalle sollecitazioni perverse.

Per l'autore è l'interiorità che fa il "volto" (VII, 60), ma la forza esso l'acquiesce solo con il proprio modo di vivere. È questo un principio educativo fondamentale per curare, per essere *educatori dell'umano*, per non essere "solo" preoccupati dell'altro ma per comprendere piuttosto che dell'altro bisogna portare il carico di vita e che per portarlo bisognerà curare innanzitutto le proprie debolezze e schiavitù.

Certo, in agguato ci sarà sempre la ricerca del proprio utile (VI, 27), ma l'imperatore sa bene che il pericolo si annulla se i pensieri torneranno al primitivo principio dell'amore. Bisognerà soltanto costantemente rammentare che "siamo tutti cittadini di una grande città".

Si cura nella misura in cui si condivide la vita non semplicemente operando un'attività. Si cura attivando le proprie energie, lasciandole trapelare, senza imporle, senza millantarle.

L'impegno paidetico e sempre vigile di Marco Aurelio insegna che solo attraverso la decodificazione sempre più agile di situazioni interiori evidenziate da circostanze vissute e non semplicemente attraversate, che solo attraverso il "ruminare" l'esserci del nostro essere e delle sue qualificazioni si potrà vitalmente intendere la significanza della propria interiorità per la sua possibile cura.

²⁸ L'esercizio destinato a circoscrivere l'io, a delimitarlo, ha inizio con l'analisi degli elementi che compongono l'essere umano: il corpo, il soffio vitale, cioè l'anima che dà vita al corpo, e l'intelletto, cioè la facoltà di giudizio e di assenso, potere di riflessione (διάνοια) o principio direttivo (ἡγεμονικόν). Questa descrizione dell'essere umano si trova più volte in Marco Aurelio (II, 2, 1-3; II, 17, 1-4; III, 16,1; V, 33, 6; VIII, 56, 1; XI, 20; XII, 14, 5; XII, 26, 2). Per ulteriori approfondimenti si veda: P. Hadot, *Esercizi spirituali e filosofia antica*, Torino, Einaudi, 2002, pp. 135-138.

Orientamenti bibliografici

- Aristotele, *Etica Nicomachea*, Milano, Bompiani, 2000
- Marco Aurelio, *Ricordi*, tr. di E. Turolla, Milano, BUR, 2004
- Basilio di Cesarea, *Veglia su di te*, a cura di L. Cremaschi, Bose, Qiqajon, 1993
- Cambi F., *La cura di sé come processo formativo*, Roma-Bari, Laterza, 2014
- Cortassa G., *Il filosofo, i libri, la memoria. Poeti e filosofi nei Pensieri di Marco Aurelio*, Torino, Tirrenia Stampatori, 1989
- Costa C., *L'umano riuscito. Una ermeneusi dei Ricordi di Marco Aurelio*, Roma, Anicia, 2012
- Cunti A., *Formarsi alla cura riflessiva. Tra esistenza e professione*, Milano, FrancoAngeli, 2014
- De Blasio C., *Il sangue e l'anima. anatomia della cura di sé e filosofia del conoscere se stessi*, Napoli, Guida, 2019
- Demetrio D., *All'antica. Una maniera di esistere*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2021
- Ducci E., *Approdi dell'umano. Il dialogare minore*, Roma, Anicia, 1992
- Eadem, *Relazione comunicazione libertà. Pungoli per la filosofia dell'educazione*, a cura di c. Costa, Roma, Anicia, 2019
- Eadem, *Sui temi dell'umano. Il concreto umanarsi per una filosofia dell'educazione*, a cura di C. Costa, Roma, Anicia, 2021
- Epitteto, *Le diatribe e i frammenti*, Bari, Laterza, 1989
- Idem, *Manuale*, a cura di P. Hadot, Torino, Einaudi, 2006
- Esiodo, *Opere e giorni*, Milano, Feltrinelli, 2010
- Foucault M., *La cura di sé*, Milano, Feltrinelli, 1985, 2004
- Idem, *L'ermeneutica del soggetto*, Milano, Feltrinelli
- Grimal P., *Marco Aurelio. L'imperatore che scoprì la saggezza*, Milano, Garzanti, 2018
- Hadot P., *Esercizi spirituali e filosofia antica*, Torino, Einaudi, 2002
- Idem, *La cittadella interiore. Introduzione ai Pensieri di Marco Aurelio*, Milano, Vita e Pensiero, 2006
- Kierkegaard S., *Gli atti dell'amore*, a cura di C. Fabro, Milano, Rusconi, 1983
- Mattei F., *Sfibrata paideia. Bulimia della formazione, anoressia dell'educazione*, Roma, Anicia, 2009
- Mortari L., *Aver cura di sé*, Milano, Raffaello Cortina, 2019
- Eadem, Ubbiali M., *Discorsi di cura. Diari riflessivi per un vocabolario etico*, in "MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni", 9, 2 (2019), pp.167-186
- Nietzsche F., *Frammenti postumi 1879-1881*, tr. it. M. Montinari, tt. I, II, 1964, 1965
- Palmieri C., *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*, Milano, FrancoAngeli, 2018²
- Platone, *Tutti gli scritti*, Milano, Bompiani, 2000
- Pohlenz M., *La Stoa. Storia di un movimento spirituale*, pres. di G. Reale, Milano, Bompiani, 2005
- Seneca L. A., *Lettere a Lucilio*, Torino, TEA, 1994

Ap-prendere e imparare. Due parole fra epistemologia e storia dell'educazione

Simone di Biasio

Da Socrate a Dewey, l'apprendimento (“ap-prensione”) è intellettualmente e storicamente legato a realtà e spostamento, ed anche attualmente le possibilità offerte dal virtuale, intese soprattutto all'interno delle logiche educative, esistono principalmente in quanto scelta di aumento della realtà, non sua diminuzione. L'articolo ripercorre alcune tappe del pensiero pedagogico in cui la questione del movimento è al centro insieme a quella dell'educazione, aprendo la storia dell'educazione all'opera di Marshall McLuhan e prendendo spunto da alcune delle pratiche didattiche dell'attuale momento storico di sospensione spazio-temporale in cui si è imposto il concetto dell'apprendimento “a distanza”.

From Socrates to Dewey, learning is intellectually and historically linked to reality and movement, and even today the possibilities offered by the virtual, understood especially within the educational approach, exist mainly as a choice to increase reality, not decrease it. The article retraces some stages of pedagogical thought in which the question of movement is at the center along with that of education, opening the history of education to the work of Marshall McLuhan and taking inspiration from some of the didactic practices of the current historical moment of space-time suspension in which the concept of "distance" learning has been introduced.

Parole chiave: apprendere, movimento, imparare, storia pedagogia, educazione

Key-words: learning, movement, teaching, history pedagogy, education

1. Premessa

Quando si è al cospetto di un momento storico del tutto eccezionale, spesso anche le risposte e le conseguenze si rendono eccezionali, specie riflettendo sul fatto che “più che essere colpiti da un'epidemia imprevedibile, siamo stati ‘epidemizzati’ dall'imprevedibile stesso”¹. La didattica a distanza è soltanto uno degli aspetti che stanno caratterizzando l'evoluzione della realtà che sperimentiamo quotidianamente a causa delle necessità e degli impedimenti imposti da questa imprevi-

¹ S. Petrosino, *Lo scandalo dell'imprevedibile. Pensare la pandemia*, Novara, Interlinea, 2020, p. 13.

sta e imprevedibile emergenza dovuta alla pandemia da Covid-19. Ogni nostra “azione” si mostra a distanza, in particolare ogni attività umana che richiede la “presenza” di un pubblico (potendo considerare anche gli studenti il “pubblico” dell’insegnamento). Ed è così che gli spettacoli dal vivo diventano spettacoli a distanza, la visita di mostre e di musei prende corpo sotto forma di visite “a distanza”. È il movimento, e dunque lo spazio-tempo, il principale attore non-protagonista delle nostre attuali vite, sollevando interrogativi che però hanno una matrice storica ben precisa, e generando dunque questioni che ci portano a guardare al prossimo futuro, nella fattispecie al futuro dell’educazione, con un misto di preoccupazione e di eccitazione al tempo stesso.

In una intervista del 1988 Gilles Deleuze ragionava di arte connessa a territorio e *deterritorializzazione* (Melville la chiamò, con un significato “vicino”, *outlandish*), e lo faceva considerando in prima istanza il comportamento in natura delle zecche, insetti che si muovono in base a soli tre fattori: luce, odore e tatto. La riflessione del filosofo abbracciava, in realtà, più genericamente tutti gli animali, che egli definisce “la specie in agguato”: “Ci sono anche animali senza territorio, ma quelli con un territorio sono prodigiosi. Costituire un territorio per me è quasi la nascita dell’arte. Ci sono animali che riconoscono i propri congiunti, li riconoscono nel proprio territorio, non fuori. ... Mi dico che ‘il territorio mi interessa in relazione al movimento con il quale se ne esce’”². Gli ultimi due enunciati non possono lasciarci, in questo momento storico specifico, del tutto indifferenti: Deleuze fa infatti cenno a “congiunti” e a una “uscita” dal territorio, concetti che abbiamo “imparato” a gestire per via di *lockdown* che ci hanno costretti a ridurre i movimenti cui eravamo socialmente abituati, a ridurre il nostro spazio-tempo. Possono rilevarsi effetti anche sulla didattica e sull’educazione in rapporto a tale privazione di spostamento e, dunque, di esperienza? Questo contributo tenta di rispondere a questa domanda, di ragionare sul processo più che sul mezzo adoperato, sugli effetti che la forma può assumere sul contenuto.

Ben prima di Deleuze, uno dei “padri” della filosofia, Socrate, aveva già usato una metafora “animalesca” per esprimere il suo agire filosofico, quasi desiderando farsi insetto pungente, nello specifico un

² G. Deleuze, *Abecedario (intervista con C. Parnet, regia di P.-A. Boutang)*, Roma, Deriveapprodi, 2005.

“tafano”³. “Eccolo percorrere i viali che circondano il ginnasio, sostare alle tavole dei cambiavalute, dirigersi verso il mercato, discutere con un rinomato uomo politico, fermarsi ancora con un paio di fabbri e conciapelli, e poi proseguire instancabile. Che cosa vorrà mai ottenere con quella smania di domandare?”⁴. Si osservi come il camminare di Socrate procedeva “di pari passo” col suo domandare: e cos’è domandare, almeno cosa significa etimologicamente? È de-mandare, dunque è primariamente movimento, perché mandare significa “dare in mano”, dunque consegnare: consegnare una richiesta. L’etimologia ci correrà in soccorso più volte nel corso di questa riflessione, nella convinzione che una ricostruzione linguistica rappresenti una chiave dirimente della periodizzazione e dell’interpretazione storiografica degli eventi. Nel libro *Ascolto il tuo cuore, città* il pittore e scrittore Alberto Savinio, interprete di un certo surrealismo italiano, scriveva che “La ricerca etimologica è una variante della psicologia, una delle più profonde e sorprendenti fonti di felicità”⁵ in quanto, utilizzando proprio una metafora relativa all’infanzia, psicologi e alchimisti hanno in comune quella curiosità “bambinesca” con la quale “spezzavamo i nostri giocattoli per vedere com’eran fatti dentro”⁶. Rompere la parola, dunque, per poter osservare il suo gheriglio di verità e, in un certo modo, ricostruirne la stratificazione storiografica per analizzarne l’evoluzione.

Nell’Atene del V secolo a. C., in fondo, Socrate si configura come un personaggio bizzarro: percorre in lungo e in largo la città, chiede e poi resta in silenzio, smonta credenze e non offre alternative “percorsibili”, rimane fermo in un punto a pensare per ore; con lui e con i suoi movimenti e arresti nasce la filosofia. Secondo Alcibiade, Socrate è *atopòteros*, ovvero strano, fuori del normale: dunque la sua “atopia” è stranezza, o meglio eccentricità, perché più propriamente indica una sorta di fuga dal centro, un uomo capace di insegnare in quanto capace di uscire fuori. Come afferma la filosofa Donatella Di Cesare, “La sua atopia è un’eterotopia. Non è semplicemente un fuori-luogo, ma anche l’allusione a un luogo altro”⁷. Tirando di molto l’elastico dell’interpretazione, potremmo dire che Socrate “inventa” non soltanto la filosofia,

³ Platone, *Apologia di Socrate*, Mondadori, Milano, 2010, 217e, 218b.

⁴ D. Di Cesare, *Sulla vocazione politica della filosofia*, Torino, Bollati Boringhieri, 2018, p. 31.

⁵ A. Savinio, *Ascolto il tuo cuore, città*, Milano, Bompiani, 1988, p. 88.

⁶ *Ibidem*.

⁷ *Ivi*, p. 34.

ma anche il “virtuale”, una realtà virtuale, quella in cui entra quando si concentra su un pensiero e vi rimane impigliato, impassibile per un tempo imprecisato. Socrate non fa “che seminare dubbi”⁸ e sceglie lui stesso quando fermarsi dal movimento e quando abitare lo spazio delle sue riflessioni. La sua “maieutica”, “metafora” di per sé anche molto criticata, è “diventata un punto di riferimento anche nella moderna scienza dell’educazione”⁹. L’arte del dialogo per generare conoscenza: “il dio mi costringe a fare da ostetrico, ma mi vieta di generare. Io sono dunque, in me, tutt’altro che sapiente, né da me è venuta fuori alcuna sapiente scoperta che sia generazione del mio animo; quelli invece che amano stare con me, se pur da principio appaiono, alcuni di loro, del tutto ignoranti, tutti quanti poi, seguitando a frequentare la mia compagnia, ne ricavano, purché il dio glielo permetta, straordinario profitto”¹⁰.

2. La pantopia della didattica a distanza

Questo tempo di pandemia e *lockdown* non possiede, in effetti, atopia – il luogo è unico e costretto – ma potremmo dirlo di *pantopia*, in cui cioè ogni luogo è tutti i luoghi e tutti i luoghi sono un unico luogo. Il problema reale del virtuale è che in questo momento è l’unica possibilità offerta dal reale: non è una scelta di ampliamento, non una aggiunta, ma una riduzione del reale (qualcuno già la chiama *diminished reality*). Pur percorrendo con dimestichezza e agio le possibilità offerte dalle tecnologie elettriche, in chiave marcatamente McLuhaniana, è possibile – nonché necessario – evidenziare una serie di disfunzioni, di cortocircuiti. Proprio lo studioso canadese Marshall Herbert McLuhan fu tra i primi a rendersi conto, negli Anni Sessanta del secolo scorso, che “crescere è diventato, nell’era delle informazioni elettroniche, il compito principale dell’umanità”¹¹: per questo e altri motivi il nome dell’autore di *Understanding media* va inserito nel novero dei pedagogisti del secolo scorso, essendo la sua intera opera intrisa di continui riferimenti al sistema dell’educazione. In un articolo del 1956, ovvero solo pochi anni dopo la pubblicazione del suo primo li-

⁸ Platone in G. Reale, *Socrate. Alla scoperta della sapienza umana*, 2000, Milano, Rizzoli, 176.

⁹ *Ivi*, 175.

¹⁰ *Ivi*, p. 179.

¹¹ M. H. McLuhan, *Media e nuova educazione. Il metodo della domanda nel villaggio globale*, Roma, Armando, 1998, p. 21.

bro *La sposa meccanica* (che però arrivò in Italia solo nel 1984), McLuhan anticipa un concetto che riprenderà in un altro volume estremamente utile alla didattica, anche all'attuale didattica alla prova della "distanza", "Città come aula"¹²: secondo lo studioso canadese le tecnologie, da intendersi come "estensioni dell'uomo", abbattano continuamente muri e i media elettrici accelerano di gran lunga questo processo. È così che nasce l'"aula senza muri", un'aula che ormai, attraverso le tecnologie digitali, si apre alla pioggia di informazioni provenienti dall'esterno e fatica a trattenerne la portata e gli effetti. In "Educational effects of mass media of communication", pubblicato sulla rivista "Teacher's College", McLuhan scrive che "Stiamo già vivendo il disagio e la sfida delle aule senza muri"¹³, intendendo con esse il fatto che la prima aula senza muri per eccellenza è la città, l'ambiente nel quale noi tutti, dunque studenti compresi, ci muoviamo, agiamo e da cui apprendiamo prima di entrare nella tradizionale aula ancora delimitata dalle quattro mura.

La didattica a distanza (di cui, in verità, in Italia si parla almeno dagli Anni Settanta) è attualmente offerta come unica alternativa all'impossibilità di recarsi fisicamente in una scuola, all'università o, più semplicemente, in un luogo, specie se chiuso, in cui ritrovarsi con altre persone. La differenza con un qualsiasi altro luogo di "assemblamento" risiede nel fatto che, proprio come nelle passeggiate socratiche, quelli che ci interessano in questa riflessione pedagogico-educativa sono spazi votati al sapere (non sapere era, ed è, un sapere). Come scrive anche Roberto Maragliano nel suo *Pedagogie dell'e-learning* "è impossibile pensare e praticare una formazione totalmente a distanza, senza che in essa siano inclusi (e non in spazi marginali) elementi di presenza, di oggetti come di soggetti"¹⁴. Eppure, la didattica a distanza è un fatto per niente nuovo: Langenscheidt e Toussaint per primi fondarono nel 1856 una casa editrice specializzata in "corsi per corrispondenza", e da quella "esperienza" – termine che ricorrerà spesso in questo articolo – furono avviate attività analoghe anche nel mondo anglosassone, a partire dalle cosiddette "University Extension"

¹² Cfr. M. H. McLuhan, K. Hutchon, E. McLuhan, *La città come aula. Per capire il linguaggio e i media*, Roma, Armando, 1980.

¹³ M. H. McLuhan, "Educational Effects of Mass Media of Communication", *Teachers College Record*, March 1956, pp. 400-403.

¹⁴ R. Maragliano, *Pedagogie dell'e-learning*, Roma-Bari, Laterza, 2004, p. VII.

(Laeng 1984)¹⁵. “Extension” è termine estremamente caro proprio a McLuhan, il cui sottotitolo dell’opera più nota *Understanding media* reca la specifica *The extensions of man*: l’università per corrispondenza è quindi intesa, sin dalle origini, come una estensione della stessa, non contrazione. Stesso principio ha guidato anche quella esperienza che potremmo considerare “madre” della didattica a distanza, vale a dire il progetto “Telescuola” avviato dalla Rai il 25 novembre 1958, ma che addirittura fondava le sue basi sulla “Radio per le Scuole”, avviata subito dopo la fine della Seconda Guerra Mondiale. Giampiero Gamaleri, tra i più attenti studiosi italiani del pensiero mcLuhaniano¹⁶, è stato anche tra gli “operatori” di tali operazioni di avvicinamento tra nuovi media ed educazione, potendone dunque oggi anche ricostruire una storia. Tra le esperienze da ricordare ancora in orbita Rai c’è sicuramente, nella seconda metà degli Anni Sessante, anche l’avvio sperimentale delle cosiddette “Trasmissioni Integrative Scolastiche” (TIS). Come ricostruisce accuratamente Gamaleri, “in pochi mesi fu registrato un “pacchetto” di una cinquantina di trasmissioni che avevano la caratteristica non già di ripercorrere i programmi scolastici, che venivano lasciati ai docenti in classe, ma di integrare i loro insegnamenti attraverso le parole e le immagini di prestigiosi professori di diverse discipline”¹⁷. Integrazione, dunque, come ulteriore parola chiave per parlare con serietà dell’attuale rapporto tra scuola, educazione e media digitali.

Ora che la scuola e, in particolare, l’università sono costrette a una contrazione piuttosto che a una estensione delle proprie funzioni, come si impara nella didattica a distanza in quanto sola alternativa possibile? Cosa si apprende durante una lezione in streaming come unica possibilità didattica? Intanto bisognerebbe partire dal tentativo di chiarire il significato di e-learning, concetto con cui “si può infatti intendere di tutto: dal corso per corrispondenza in forma elettronica alle lezioni erogate in videoconferenza, a un insieme misto di strumenti. Le caratteristiche costanti, comunque, sono la distanza degli utenti, il supporto elettronico, la diffusione in rete”¹⁸. Ad ogni modo la fatica di

¹⁵ Su questo argomento si vedano anche R. Erdos, *L’insegnamento per corrispondenza*, Roma, Armando, 1971 e F. Bertoldi, *Formazione a distanza*, Roma, Armando, 1980.

¹⁶ Cfr. G. Gamaleri, *La Galassia McLuhan*, Roma, Armando, 1976.

¹⁷ G. Gamaleri, *DAD - La didattica a distanza è nata in Rai*, in “Nuova Armonia”, Rai Senior, 2020, 5, pp. 4-5.

¹⁸ R. Maragliano, *op. cit.*, p. 22.

apprendere in video come unica scelta possibile la si sperimenta ciascuno sul proprio “corpo”¹⁹: ci si collega, si prende parte, si disattiva poi il microfono nel tentativo di riduzione del rumore, si ascolta, presto spesso ci si annoia, e ancora ci si distrae perché lo stesso strumento ha in sé diverse funzioni, si disattiva anche la telecamera sul viso, magari si avverte necessità di alzarsi dalla sedia, dal divano, distendere le braccia, persino fare qualche piccolo esercizio fisico, mentre si prolunga la fatica di attendere, fare attenzione, ascoltare, “prendere” appunti. Ma ci si concentra con difficoltà e ci si dispera; in questa modalità v'è poca possibilità di dialogo, se non sul finale di lezione. I docenti “sfiorano” sempre oltre le ore stabilite, l'assenza di spazialità accresce la sensazione di un tempo indefinito a disposizione: spazio e tempo sono indissolubilmente legati, anche nel senso letterale di costrizione. La questione più preoccupante è avvertire questo latente interrogativo: ma non sono le “stesse lezioni” che seguivamo così appassionatamente “in presenza” all'università? Forse il problema risiede proprio nel fatto che sono esattamente, troppo, le stesse, uguali e dunque la “realtà” è la sua rappresentazione. Al contempo sappiamo che la didattica a distanza rappresenta anche una opportunità straordinaria: possiamo seguire, ad esempio, alcune lezioni dell'Università di Toronto senza aver bisogno di percorrere migliaia di chilometri impiegando decine di ore. Ma è recandosi fisicamente in quel certo luogo che si amplia la propria formazione perché si allarga la porta dell'esperienza: non è possibile sostituire questa esperienza seguendo in streaming le stesse lezioni che avremmo seguito in presenza, non potremmo incontrare, ad esempio, le stesse persone che avremmo incontrato sul posto, magari fortuitamente, o dalle connessioni attivate da quell'ambiente fisico. È bene dunque continuare a ragionare sull'andare, sul de-mandare, sul prendere, sull'apprendere.

3. *Imparare vs. apprendere, da Rousseau a Dewey*

Giungiamo così al tentativo di una teorizzazione della differenza tra due termini e due concetti affini, ma non sovrapponibili: “imparare” e “apprendere”. I riferimenti a esperienze dirette e indirette sono da intendersi alla stregua di quello che sono: percezioni. Percepire,

¹⁹ Al rapporto tra corpo e luoghi è dedicato anche un bel libro di S. Robinson, *Nestig, fare il nido. Corpo, dimora, mente*, Safarà, Pordenone, 2014. Ringrazio il professor Lorenzo Cantatore, che si è sovente interessato ai legami tra luoghi e formazione, per la pregevole segnalazione.

ancora à la McLuhan, per tentare di capire. Perché si avverte fortissima una sola sensazione: possiamo stare imparando, anzi, stiamo certamente continuando a imparare, ma si corre il rischio di non stare apprendendo niente di nuovo; o perlomeno la fatica appare enorme. Sembriamo spaventati, come animali che non sono usciti mai dalla tana e quindi, per riprendere Deleuze, non sappiamo stare in agguato: là fuori, quando la distanza sarà nuovamente annullata e la presenza riconsentita, potrebbero divorarci perché non abbiamo appreso come si fa a stare in agguato, da chi stare in agguato: apprendiamo per imparare, non il contrario. La soppressione dello spazio, ma in particolare del movimento, ci ha reso esseri stanziali e inermi, umani che adesso non sanno come muoversi. Possiamo però fare una cosa: riconoscere il movimento, possiamo riconoscerne la sua portata rivoluzionaria (di rivoluzione attorno a) ed educativa. Persino l’etimologia di educazione, per quanto assai discussa, implica un movimento, ruota attorno a questo movimento: “educazione” deriva, secondo l’ipotesi su cui maggiormente si conviene, da “ex-ducere”, condurre fuori, estrarre, in un percorso volto a concentrare le potenzialità umane, fisiche e intellettuali dell’individuo. È il filosofo John Dewey, tra la fine dell’Ottocento e gli inizi del Novecento, a parlare per primo esattamente di “rivoluzione copernicana” nel campo dell’educazione, il che presuppone una rivoluzione di moto, e denota un cambiamento prospettico non indifferente: come la rivoluzione copernicana pone al centro del movimento la Terra, dunque l’uomo, così la rivoluzione educativa copernicana pone ora al centro non più il maestro, bensì l’allievo. È anche, evidentemente, una ripresa del testo che apre le porte alla pedagogia moderna, *Emilio o dell’educazione* del 1762 di Jean-Jacques Rousseau: “L’infanzia non è affatto conosciuta: con le idee sbagliate che si hanno in proposito, più si va avanti, più cresce la confusione. I più saggi si attengono a quello che importa agli uomini di sapere, senza considerare ciò che i fanciulli sono in grado di apprendere. Cercano sempre l’uomo nel fanciullo e non pensano a ciò che egli è prima di essere un uomo”²⁰. Ma soprattutto Rousseau è molto attento proprio alla libertà di movimento (in particolare nel primo libro è lui a “liberare” per primo i fanciulli dalle fasce: “ad ogni movimento di cui hanno bisogno non trovano che ostacoli; più sventurati di un criminale in catene”²¹) e a un concetto di cui si è già trattato e

²⁰ J.-J. Rousseau, *Emilio o dell’educazione*, Milano, Mondadori, 2012, p. 66.

²¹ *Ivi*, p. 77.

che ritornerà prepotentemente nelle riflessioni attorno alle nuove tecnologie nel Novecento: il movimento come “estensione”. Infatti, secondo il filosofo francese, “Solo mediante il movimento apprendiamo che vi sono cose distinte da noi; e solo muovendoci noi stessi acquisiamo l’idea dell’estensione”²². Rousseau nell’*Emilio* sostiene convintamente che “Tutto è apprendimento per gli esseri animati e sensibili. Se le piante fossero capaci di un movimento progressivo, dovrebbero possedere sensi e acquisir conoscenze, altrimenti le specie vegetali perirebbero presto”²³. Ciò significa anche che senso e conoscenza derivano proprio dal movimento.

Al centro della riflessione pedagogica deweyana, come in quella di Rousseau, è proprio l’esperienza, altro termine dall’etimologia adamantina: dal verbo “esperire”, ovvero “ex” e “perior”, tentare attraverso, e “perior” è legato alla radice indoeuropea “par” che significa “muoversi attraverso”. Come scrive splendidamente Georges Perec in *Specie di spazi*, “Vivere è passare da uno spazio all’altro senza farsi troppo male”²⁴: esperire e perire hanno questa radice etimologica, storica e psicologica comune, all’esperienza è dunque legata anche l’esperienza stessa del male, la fatalità della morte. Già Immanuel Kant (nelle lezioni raccolte da Federico T. Rink) aveva posto l’accento sulla esperienza e sull’esperimento come atto dell’esperire: “... in generale, si pensa che non sia necessario sperimentare nel settore educativo e che sia sufficiente la ragione per giudicare se una cosa sia buona oppure no. Maci si sbaglia del tutto e l’esperienza insegna che spesso i nostri tentativi sortiscono risultati del tutto opposti a quelli che ci saremmo attesi. Pertanto, emerge chiaramente che, dal momento che l’esperimento è necessario, nessuna generazione può mettere a punto un piano di educazione definitivo”²⁵. Come osserva anche Giorgio Agamben ne *L’uomo senza contenuto*, “La parola *praxis* viene da *peiro*, traverso, ed è etimologicamente connessa a *pera* (al di là), *pòros* (passaggio, *porta*) e *péras*; (limite). Vi è in essa il senso di un andare attraverso, di un passaggio che va fino al *péras*, al limite. *Péras* ha qui il senso di fine, termine, punto estremo, *tò télos ekàstou*, ciò verso cui procedono il movimento e l’azione; e questo termine, come abbiamo visto, non è esterno all’azione, ma è nell’azione stessa. Una

²² *Ivi*, p. 104.

²³ *Ivi*, p. 101.

²⁴ G. Perec, *Specie di spazi*, Torino, Bollati Boringhieri, 2002, p. 11.

²⁵ I. Kant, *La pedagogia*, (a cura di R. Genovesi e L. Bellatalla), Roma, Anicia, 2009, p. 123.

parola italiana che, pensata secondo il suo etimo, corrisponde a *pràxis*; è esperienza, *ex-per-ientia*, che contiene la stessa idea di un andare attraverso dell'azione e nell'azione. La parola greca corrispondente a esperienza – *empeiria* – contiene, infatti, la stessa radice di *pràxis*: *per, peiro, peras*; è, etimologicamente, la stessa parola”²⁶.

I riferimenti a Kant, continui anche nel ragionamento di Agamben, non sono “un atto culturale dovuto, ma... si riferiscono ancora alla genesi del fanciullo (e qui sta, come vedremo, il motivo dominante di molte delle ricerche psicologiche e pedagogiche contemporanee) dei concetti di spazio, di tempo, di causalità, di probabilità, di reversibilità e in termini più specifici dei momenti, degli stadi, dei processi cognitivi e delle categorie e strutture fondamentali che presiedono all’attività senso-motoria, alla formazione delle immagini e dei simboli e alle operazioni formali”²⁷. Non passi in secondo piano, peraltro, che tali riflessioni, e in particolare quelle che poi svilupperà Dewey tra la fine dell’Ottocento e l’inizio del Novecento, si accompagnano ad un clima scientifico profondamente intriso di (e votato a) novità e rivoluzioni, primo fra tutti il cambio di prospettiva impresso dalla pubblicazione del saggio sulla “Relatività speciale” nel 1905 (poi completato dalla pubblicazione nel 1915 della “Relatività generale”) da parte di Albert Einstein, autore di un articolo, “Sull’elettrodinamica dei corpi in moto”, che “non aveva note né citazioni, conteneva pochissima matematica, non faceva menzione alcuna di lavori che lo avessero influenzato o preceduto”²⁸. È da tale serie di assunti, frutto di quello che è stato definito “pensiero puro”, che nasce anche l’idea di un universo in espansione, in “estensione” potremmo dire per continuare ad usare una metafora che ricorre spesso in questa riflessione, perché un universo statico, secondo la nuova concezione di spazio-tempo frutto di quelle rielaborazioni einsteiniane, finirebbe per collassare su se stesso. È un movimento, una espansione, una estensione che si riverbera agli inizi del Novecento anche sull’educazione, la scuola si fa “attiva” oltre che “nuova” sulla scia di Dewey e di Montessori, il focus “si sposta” verso il fanciullo, e in molti casi è la scuola stessa a “spostarsi” laddove non era ancora arrivata²⁹.

²⁶ G. Agamben, *L'uomo senza contenuto*, Macerata, Quodlibet, 2013, p. 111.

²⁷ R. Fornaca, R. Sante Di Pol, *Dalla certezza alla complessità. La pedagogia scientifica del '900*, Milano, Principato editore, 1993, pp. 10-11.

²⁸ B. Bryson, *Breve storia di (quasi) tutto*, Milano, Tea, 2011, pp. 137-138.

²⁹ Si vedano, a proposito, le esperienze delle scuole per i contadini dell’Agro Romano e Pontino di inizio Novecento animate dai coniugi Celli, Giovanni Cena,

4. *Etimologia come (storia del) movimento*

In questa ennesima rivoluzione dell'educazione in corso, accelerata dalle necessità imposte dalla pandemia di cui non conosciamo un orizzonte finale, siamo una luna, un satellite rimasto fermo nel suo moto originario e mostriamo la faccia che sinora non si era rivelata, ma col rischio di collassare. Perché non ho appreso niente se non ho mai avuto così tempo a mia disposizione? Perché non riesco a portare a termine quei compiti, quegli obiettivi, tra cui ad esempio scrivere un articolo, per cui in precedenza lamentavo proprio la mancanza di tempo? Si potrebbe azzardare una sola risposta: conosciamo più cose apprendendo che imparando. Tentando una ricostruzione, savinianamente, etimo-psicologica, osserviamo come il verbo “imparare” derivi da “preparare”, mentre “apprendere” ha più a che vedere con l'atto di “afferare”. “Parare” significa, infatti, riparare, e “pararsi” ripararsi: in questo senso è vicino alla particella greca *parà*, ma ancor più alla latina *par*, cioè pari, uguale a qualcuno o qualcosa. Per questa ragione sostengo in questa riflessione l'ipotesi per cui imparare voglia dire prima di tutto “mettersi alla pari”. A scuola ci è chiesto di imparare, ma anche sul luogo di lavoro, ci viene cioè domandato di metterci allo stesso livello degli altri: raggiunto questo stadio, siamo “in pari”, il compito è stato in gran parte svolto. Stando all'etimologia greca, “parare” si avvicina anche al *parein* greco che implica un passare, e da cui difatti derivano sia i termini “porta” che “parete”: certamente più consoni ci appare “parete” (ma si potrebbe discutere anche se la porta, in questo caso, sia un elemento di chiusura oppure di apertura), e rappresenta un ulteriore indizio grazie al quale costruire la mia tesi sulla “immobilità fisica” dell'atto di imparare: imparare non presuppone alcun movimento, alcun movimento fisico, se si esclude – naturalmente – il movimento intellettuale.

Da questo punto di “vista”, anche il termine “osservare” spesso utilizzato nelle pratiche educative, implica in sé il movimento: scavando nella sua etimologia, la parola indica principalmente l'atto del “custodire”. Quando osserviamo qualche cosa, in effetti, ne custodiamo una immagine nella memoria; alcuni fatti si “stampano”, si salvano nella

Alessandro Marcucci, Duilio Cambellotti e Sibilla Aleramo, e per cui valga il bel testo di Anna Celli con lo pseudonimo di M. L. Heid, *Uomini che non scompaiono*, Firenze, Sansoni, 1944; più tardi le esperienze della “Scuola di Barbiana” di don Lorenzo Milani e della “Scuola 725” di don Roberto Sardelli (per quest'ultima cfr. M. Fiorucci, *Dalla parte degli ultimi*, Roma, Donzelli, 2020).

nostra memoria più a lungo di altri perché diamo loro una importanza, una rilevanza. Quando abbiamo osservato qualcosa, decidiamo cosa “servare”, cosa serbare, e ce ne prendiamo cura: ne osserviamo, in un certo senso, il rispetto. Ma che cosa occorre custodire, e soprattutto da che cosa c’è bisogno di proteggerla? Dai terremoti degli spostamenti, dagli smottamenti anche di significato: dobbiamo custodire il significato originario di una parola, per esempio, che inevitabilmente subisce, nel tempo e nello spazio, spostamenti di senso. Oppure dobbiamo custodire i nostri oggetti preziosi perché sappiamo di doverci fisicamente spostare e, dunque, c’è il rischio rimangano incustoditi, vulnerabili al desiderio altrui di possesso. Se fossimo costretti a “vivere” per sempre in un unico spazio (la casa, per dire il luogo di questo tempo “sospeso”), non ci sarebbe motivo di serbare alcuni oggetti preziosi, gioielli o soldi ad esempio, dalla possibilità che ci siano sottratti impunemente. Possiamo essere derubati soltanto quando non ci siamo, senza movimento la nostra attenzione cala in quanto meno necessaria, siamo meno in ap-prensione. Dunque, apprendere (come comprendere, ma si tratta di una ulteriore e più complessa distinzione), al contrario, è evidentemente legato a uno spostamento: per prendere qualcosa, un oggetto, finanche un “oggetto” del sapere, un oggetto del desiderio, dobbiamo alzarci, muoverci per afferrarlo, magari anche prima che lo faccia un altro prima di noi, o semplicemente perché sta lontano. Si pensi anche all’utilizzo di “prendere” riferito ai mezzi pubblici: non li agguantiamo davvero con le mani, ma evidentemente il movimento è doppio, nostro per salirci e del mezzo per trasportarci da un luogo all’altro. L’apprendimento è, intimamente e deweyanamente, legato all’esperienza.

Una parziale conferma di questa distinzione, in effetti, ci giunge proprio da John Dewey, filosofo e pedagogista statunitense tra i più influenti del secolo scorso, dalla cui opera scaturisce il concetto di “scuola come laboratorio” che ha poi generato quell’approccio educativo noto come “attivismo pedagogico” recepito anche in Italia nella prima metà del Novecento. In un’opera del 1910 recentemente ripubblicata, *Come pensiamo*, Dewey sostiene che “Noi possiamo arrivare a *vedere, percepire, riconoscere, afferrare, abbracciare, possedere* principi, leggi, verità astratte – ossia a capire in maniera immediata i loro significati. Il nostro progresso intellettuale consiste, come si è detto, in un ritmo di intendimento diretto – tecnicamente, di *ap-prensione* – alternato con un intendimento indiretto, mediato – tecni-

camente, di *com*-prensione”³⁰. “Ritmo di intendimento diretto”: è giusto sottolineare come “apprensione” sia usato da Dewey in luogo di apprendimento e in conformità al termine comprensione, conservando pertanto l’ambiguità di una tensione, quello “stare in agguato” degli animali cui faceva cenno anche Deleuze. Dewey inoltre aggiunge: “Dove vi è sviluppo, vi è movimento, mutamento, processo; e vi è quindi una ordinata disposizione dei cambiamenti di un ciclo. La prima cosa fa sorgere il pensiero, la seconda lo organizza”³¹. Dove vi è movimento, vi è mutamento, vi è sviluppo, perché “l’educazione è una maniera di vita e di azione”³²: un concetto che Dewey sviluppa anche in una delle sue opere successive più note e di straordinario valore, *Arte come esperienza*. Secondo il filosofo, “lo spazio diventa in tal modo qualcosa di più di un vuoto in cui andare vagando, cosparso qua e là di cose pericolose e cose che soddisfano l’appetito. Diventa una scena delimitata e comprensiva in cui si dispongono le azioni e passioni in cui l’uomo si impegna. Il tempo cessa di essere lo scorrere uniforme e senza fine o la successione di punti istantanei che qualche filosofo ha detto. Inoltre, esso è il medium organizzato e organizzante del ritmico flusso e riflusso dell’impulso alla ricerca, del movimento in avanti e indietro, della resistenza e della sospensione, con il soddisfacimento e il completamento. È un coordinatore della crescita e della maturazione. Come disse James, noi impariamo a pattinare in estate dopo aver cominciato in inverno”³³.

Ma che cos’è poi una esperienza, nello specifico l’esperienza dell’arte cui Dewey fa cenno già nel titolo del suo saggio? Qualche cosa che abbia una “qualità estetica”. Il filosofo, per farci meglio comprendere la questione, pone l’esempio di una pietra che rotola lungo un pendio: per poter definire questa attività una esperienza, la pietra dovrebbe desiderare, considerare la sua meta finale, gli oggetti che incontra lungo questo cammino: c’è bisogno che la pietra senta, altrimenti non avrà fatto una esperienza, ma “solo” una attività pratica. Come una pietra “in gran parte della nostra esperienza noi non ci preoccupiamo di connettere il fatto incidentale con ciò che veniva prima e ciò che viene dopo... Qualche cosa accade, ma questa non è né definitivamente inclusa né decisamente esclusa; noi andiamo alla

³⁰ J. Dewey, *Come pensiamo*, Milano, Raffaello Cortina, 2019, pp. 134-135.

³¹ *Ivi*, p. 242.

³² J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell’educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1951, p. 20.

³³ J. Dewey, *Arte come esperienza*, Firenze, La Nuova Italia, 1951, p. 31.

deriva. Ci sottomettiamo alla pressione esterna, o sfuggiamo e ci adattiamo a compromessi. Vi sono inizi e arresti, ma non principi e conclusioni vere e proprie... C'è esperienza, ma così fiacca e discorsiva che non è esperienza. Non c'è bisogno di dire che esperienze simili non sono estetiche... I nemici dell'estetico non sono né il pratico né l'intellettuale. Essi sono la stanchezza, la rilassatezza nel perseguire uno scopo, l'ossequio alle convenzioni nei procedimenti pratici e intellettuali³⁴. Potremmo concludere sostenendo che l'esperienza si produce "quando il movimento ... si carica di un significato che non è soltanto quello del movimento fisico ..., ma la comprensione della relazione tra ciò che si fa e ciò che ne consegue"³⁵, un momento in cui dunque lo spazio-tempo assume una rilevanza persino in termini, potremmo dire, di responsabilità.

5. *La riflessione pedagogica italiana sull'esperienza*

Nella direzione deweyana procede anche il pedagogista italiano Mauro Laeng, curatore di una monumentale *Enciclopedia pedagogica* e al quale è dedicato il Mused (Museo della Scuola e dell'Educazione dell'Università Roma Tre)³⁶ che diresse dal 1986 al 2004. Secondo Laeng "non v'è sapere genuino che sia meramente trasmissibile come 'bagaglio' (infelice espressione ancor oggi troppo ripetuta), perché la verità inerte e morta non è più verità, nella misura stessa in cui non è più pensiero, o meglio rapporto vivo tra pensiero e cose. Insegnare vuol dire riproporre all'allievo il cammino già compiuto dal maestro perché egli lo possa a sua volta ripercorrere: non vuol dire prenderlo di peso e condurlo al di là del traguardo, come corpo greve incapace di moto proprio. L'allievo deve camminare da sé, o rimarrà metaforicamente paralitico"³⁷. Il pedagogista italiano utilizza proprio tutti questi termini afferenti la sfera del movimento per descrivere l'insegnamento: "inerte", "cammino", "moto proprio", "camminare"; persino "bagaglio", termine che Laeng critica nell'utilizzo corrente (e frequen-

³⁴ *Ivi*, pp. 50-51.

³⁵ G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, Brescia, Editrice La Scuola, 2012, pp. 62-63.

³⁶ Sulla storia del Mused C. Covato, "Il Museo Storico della Didattica 'Mauro Laeng' dell'Università degli Studi Roma Tre", in *Rpd. Ricerche di Pedagogia e Didattica*, Bologna, 2010, 5, 2.

³⁷ M. Laeng, *L'educazione nella civiltà tecnologica. Un bilancio preventivo e consuntivo*, Roma, Armando, 1984, p. 87.

te), assume in questo caso una valenza importante perché un bagaglio rimane pur sempre un peso che si trasporta, qualche cosa che da un luogo solitamente è spostato in un altro. Ancora secondo Laeng, “anche nell’aula scolastica, per ripetere McLuhan, fa irruzione il mondo: non solo mediato dai filtri della memoria culturale dotta, come in passato, ma mediato dalle grandi correnti di opinioni vive e scottanti dell’ora, dai condizionamenti ideologici sottintesi negli spettacoli e nei notiziari, e comunque urgente e imminente per mille forme di *presenza*... Si deve rammentare che le macchine per insegnare, come i computer o per altro verso gli audiovisivi, meccanizzano ciò che è per sua natura meccanizzabile, e non meccanizzano (semplicemente perché non potrebbero meccanizzare ciò che non è meccanizzabile). Il maestro ‘in scatola’ non sostituisce quello vivo, mai”³⁸.

Il “maestro in scatola” non sostituisce, dunque, quello reale? Perché la rappresentazione non sostituisce la realtà, la estende. Nel 1915 il filosofo e pedagogo italiano Giuseppe Lombardo Radice pubblica due saggi con cui anche nel nostro paese il dibattito pedagogico deve seriamente confrontarsi: il primo è un suo pamphlet, *Come si uccidono le anime*, in cui ridefinisce radicalmente il “ruolo del maestro, pure importante, di fronte alla potenza ‘didattica’ della vita”³⁹; il secondo è la traduzione che egli fa uscire per le edizioni Battiato di Catania di *La scuola e la società* proprio di John Dewey. Una coincidenza temporale che è, ovviamente, una vicinanza intellettuale: ne *La fede del maestro* (contenuto in *Come si uccidono le anime*) Lombardo Radice scrive che “La realtà educa.... Realtà e idea hanno un’unica vita: non c’è idea se non come elaborazione del suo reale, immersa perciò nella storia e svolgitrice della storia; non c’è reale, né storia, se non come corso dell’idea, che essendo realtà creatrice non può cessar mai dal creare”⁴⁰. Meno realtà, dunque, meno storia. Utilizzando termini marcatamente McLuhaniani, Laeng afferma che “L’uomo organizza intorno a sé mille forme di protesi atte a moltiplicare le sue capacità di presa sulla realtà, a facilitare la conquista dello spazio e del tempo, della massa e dell’energia... John Dewey ha espresso tutto ciò con una frase a mio parere bellissima nella sua capacità sintetica. Egli ha detto: ‘A poco a poco, man mano che la storia avanza, la natura si va sempre più meccanizzando, e l’uomo, in pari tempo, si va sempre più socia-

³⁸ *Ivi*, pp. 332-334, corsivo mio.

³⁹ G. Lombardo Radice, *Come si uccidono le anime*, Pisa, Ets, 2020, p. 35.

⁴⁰ *Ivi*, p. 109.

lizzando”⁴¹. La tecnologizzazione degli strumenti didattici è un’estensione, senza alcun dubbio sui suoi benefici effetti, della didattica tradizionale, ma esige spazio e tempi deputati e non una riduzione di essi: una “invenzione è la traduzione di un tipo di spazio in un altro”⁴², chiosa rigidamente McLuhan, ma questa sorta di aforisma ci permette di guardare direttamente in faccia anche l’innovazione didattica con cui, in questo dato momento storico, ci confrontiamo. Quella della didattica a distanza frettolosamente (e inevitabilmente) adottata per contrastare il dilagare della pandemia da Covid-19 non è una traduzione delle lezioni scolastiche universitarie tradizionali in lezioni “a distanza”, o in un certo qual senso, “virtuali”, ma ne è una esatta trasposizione, senza opera di traduzione, la quale è sempre una ricreazione. Citando ancora Laeng, “se insegnare vuol dire sempre qualcosa in più del nudo sperimentare individuale, in quanto è un avviare, dirigere, sollecitare all’espressione in un sistema di simboli socialmente accettati l’attività di acquisizione del singolo, è non di meno incontestabile che senza tale partecipazione diretta individuale l’insegnare stesso diverrebbe impossibile. Giustamente si insiste nel caratterizzare l’educazione come rapporto, l’insegnamento come dialogo: ma il rapporto si vanificherebbe senza le persone vive, e il dialogo si dissiperebbe in una tautologia inconsistente senza i riferimenti all’esperienza che è vita di essi”⁴³.

Ci si continua peraltro a ripetere e a chiedere, in questo momento storico: che cosa avremo imparato dalla pandemia? Fuor di retorica: niente; o almeno, niente nel senso che diamo comunemente a “imparare”, ma, secondo la definizione che ho provato a illustrare in precedenza, ci saremo “soltanto” messi in pari con la natura, con la sua terribile e inestinguibile richiesta di vita e di morte. E allo stesso modo, dunque, non avremo appreso niente, perché non si può apprendere abbastanza senza muoversi, quando la libertà di movimento è soppressa, e con essa lo spostamento, lo sguardo, l’osservazione, il mutamento, l’apprensione. E il rischio che è possibile avvertire è che la limitazione della libertà di movimento si tramuti nella libertà di non movimento; ovvero il rischio che molti diranno, anche dopo la costrizione fisica in un dato luogo: “non ho bisogno di uscire: posso seguire i corsi universitari senza muovermi”. Un esempio banale: sarebbe assurdo come chi

⁴¹ M. Laeng, *op. cit.*, p. 381.

⁴² M. H. McLuhan, *La galassia Gutenberg. Nascita dell’uomo tipografico*, Roma, Armando, 2013, p. 81.

⁴³ M. Laeng, *op. cit.*, p. 283.

preferisce “muoversi” su un *tapis roulant* quando esistono condizioni perfette per correre fuori, lontano dal nastro elettrico. Un *tapis roulant* è un esempio banale e alla portata di tutti di *augmented reality*, “realtà aumentata”, in quanto aumenta le possibilità del reale (correre anche in uno spazio ridotto, ma soprattutto indipendentemente dalle condizioni naturali), e ci offre anche l’opportunità di riflettere sul fatto che non sostituisce del tutto il movimento, ma lo emula, lo comprime: non è, insomma, una realtà altra, ma una realtà oltre. Per questo motivo il virtuale non è una realtà indipendente dal reale stesso, bensì un “aumento” di realtà: ciò implica che senza realtà non avrebbe potuto svilupparsi, non avrebbe un modello per farlo, come voler costruire un manichino senza una idea di uomo.

6. *La realtà del virtuale*

Giusto domandarsi, a questo punto della nostra riflessione: che cos’è il virtuale? Tutt’oggi non è semplice fornire una definizione univoca. Ci basti conoscerne, anche in questo caso, l’etimologia dal latino (medievale) *virtualis* che rimanda alla *virtus*, alla forza, alla potenza: il virtuale come realtà in potenza, una progenie della realtà che scalcia per aprirsi nuovi varchi. Secondo lo studioso di nuove tecnologie digitali Tomas Maldonado, il virtuale è un insieme di “tecniche di modellazione della realtà” ed egli si chiede da anni se sia davvero in atto una “ineluttabile dematerializzazione della realtà”⁴⁴. Di fronte alla paventata de-realizzazione, de-materializzazione del reale, Maldonado sostiene che non c’è “scampo al vincolo della fisicità. Si possono creare, come dimostrano ampiamente gli ultimi sviluppi dell’informatica, filtri e diaframmi che, a livello percettivo, sono in grado di allontanarci dall’esperienza diretta della fisicità. Ciò nonostante, è irragionevole congetturare, come qualcuno si azzarda a fare oggi, che gli uomini, nel loro vivere di ogni giorno, potrebbero alla lunga sbarazzarsi definitivamente della elementare e persino, si dice, troppo rozza e ingenua esigenza di voler sempre e comunque *toccare con mano* le cose di questo mondo. In verità, manca ogni parvenza di prova che ciò effettivamente possa avvenire”⁴⁵. Parliamo moltissimo di “realtà virtuale”, dove dunque “virtuale” è una qualificazione del reale, e già ci troviamo di fronte a un concetto ridondante: il virtuale è necessariamente

⁴⁴ T. Maldonado, *Reale e virtuale*, Milano, Feltrinelli, 1992, p. 9.

⁴⁵ *Ivi*, p. 16.

reale, nel senso che rientra nel reale, nelle sue possibilità. Ancora secondo Maldonado, “è discutibile, per esempio, definire immateriale il software. A ben guardare, il software è una tecnologia, ossia uno strumento cognitivo che, in modo diretto o indiretto, contribuisce, a conti fatti, a mutamenti senza dubbio di natura materiale”⁴⁶. Mutamenti e dunque, deweyanamente e pedagogicamente, movimenti. Come precisa anche Lamberto Borghi nell’introduzione a *Intelligenza creativa*, infatti, Dewey costruisce il suo ideale di “intelligenza impegnata” “intorno al concetto dell’esperienza come sviluppo dell’esistenza biologicamente e socialmente intesa, di cui la conoscenza è soltanto un momento, sebbene sia di essa un momento fondamentale... Comportamento adattivo è per il Dewey non quello caratterizzato da una condotta stabile e ripetitoria, ma quello contrassegnato da plasticità e dalla capacità di affrontare con nuove risposte le nuove domande della situazione perennemente in movimento della realtà ambientale”⁴⁷. Attraverso tale perenne movimento della realtà ambientale “l’azione entra così nell’interno del processo costruttivo del sapere”⁴⁸.

Cinquant’anni prima del saggio di Dewey sopra citato, in *Foglie d’erba*, capolavoro della letteratura mondiale, il poeta americano Walt Whitman scrive, quasi urlante di scoperta: “Capire che cosa è lo spazio!”⁴⁹. Capire cosa è lo spazio, con quel “capire” che è la traduzione del poeta Giuseppe Conte dell’originale *realize*: realizzare significa dunque capire, perché capire è realizzare, vi è un intimo legame ontologico tra i due concetti. Capire ha a che fare con la realtà, con la “realizzazione”, proprio quella dimensione che così tanto, e da sempre, ci sfugge: capire significa entrare nella realtà, e ce lo suggerisce proprio l’etimologia della parola stessa, ovvero “prendere”, che si sviluppa anche nel concetto di “entrare” (e per questo ne deriva anche la capacità, di contenere e di capire). Quando afferriamo qualcosa, possiamo stare affermando due concetti: che l’abbiamo fisicamente presa, oppure anche che ci siamo arrivati con l’intelletto, l’abbiamo com-presa. Dunque, capire lo spazio significa realizzarlo, vivificarlo, crearlo: comprendere indica un atto realizzativo, creativo, (ri)fondativo. “La pluralità innumerevole degli esseri umani, anche se per così dire sfiorati di passaggio da pensieri di prim’ordine, da osservazioni radicali,

⁴⁶ *Ivi*, p. 13.

⁴⁷ L. Borghi in J. Dewey, *Intelligenza creativa*, Firenze, La Nuova Italia, 1957, pp. 3-4.

⁴⁸ *Ivi*, p. 7.

⁴⁹ W. Whitman, *Foglie d’erba*, Milano, Mondadori, 1991, p. 139.

non prestano ascolto, non li “afferrano”, o non si sforzano di realizzarli effettivamente”⁵⁰. Anche il critico George Steiner allude, infine, a un movimento, al “gesto” di “afferrare” (che lui stesso pone tra virgolette), e lo collega a uno “sforzo” (nel senso letterale di “perdita” della forza, di impiego della forza, come è ogni moto), più precisamente uno sforzo di realizzazione, di creazione di realtà, di sua formazione e, conseguentemente, di nostra continua formazione. Lo scorso 15 maggio 2020, in un articolo pubblicato sul *Times Literary Supplement* dal titolo *My therapy animal and me. Identity and companionship in isolation* (Oates 2000)⁵¹ la scrittrice americana Joyce Carol Oates si chiede, ci chiede: “Siamo reali in questo estraniamento?”. Oates è la stessa autrice, nel 1984, del libro *Figli randagi* in cui ha scritto qualcosa che oggi suona particolarmente familiare: “Il posto da cui sei venuto non esiste più e quello in cui avevi intenzione di andare si è anientato”⁵². Sarà complicato tornare ad apprendere, tornare a prendere, riprendersi, tanto quanto irrimediabilmente reale. Dovremo tornare a essere atopici, ovvero a scegliere il non movimento, a desiderarlo di fronte all’incessabile moto del reale, in cui, citando il filosofo Emanuele Coccia, “essere vivi e rimanere vivi significa andare costantemente alla deriva”⁵³, come pianeti in quanto anche noi “siamo pianeti”⁵⁴, legati a un moto incessante. Se imparare è quasi un dato biologico, una necessità connaturata al nostro stare al mondo, apprendere è un desiderio, desiderio di spaesamento per approdi fino a poco prima solo immaginati.

Orientamenti bibliografici

- Agamben G., *L'uomo senza contenuto*, Macerata, Quodlibet, 2013
Bertoldi F., *Formazione a distanza*, Roma, Armando, 1980
Bryson B., *Breve storia di (quasi) tutto*, Milano, Tea, 2011
Cambi F., *Le pedagogie del Novecento*, Roma-Bari, Laterza, 2005

⁵⁰ G. Steiner, *Dieci (possibili) ragioni della tristezza del pensiero*, Milano, Garzanti, 2007, pp. 47-48.

⁵¹ J. C. Oates, “My therapy animal and me. Identity and companionship in isolation”, TLS, 15 maggio 2020, www.the-tls.co.uk/articles/my-therapy-animal-and-messay-joyce-carol-oates/.

⁵² Cfr. J. C. Oates, *Figli randagi*, Roma, E/O, 1994.

⁵³ Cfr. conferenza di Emanuele Coccia al Teatro Franco Parenti, Milano, 4 ottobre 2018, www.youtube.com/watch?v=ZIJckhrXjpA.

⁵⁴ *Ibidem*.

- Chiosso G., *Novecento pedagogico*, Brescia, Editrice La Scuola, 2012
- Covato C., “Il Museo Storico della Didattica ‘Mauro Laeng’ dell’Università degli Studi Roma Tre” in *Rpd. Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 5 (2). Bologna, 2010
- Deleuze G., *Abecedario (intervista con C. Parnet, regia di P.-A. Boutang)*, Roma, Deriveapprodi, 2005
- Dewey J., *Arte come esperienza*, Firenze, La Nuova Italia, 1951
- Dewey J., *Le fonti di una scienza dell’educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1951
- Dewey J., *Intelligenza creativa*, Firenze, La Nuova Italia, 1957
- Dewey J., *Democrazia e educazione*, Roma, Edizioni Anicia, 2018
- Dewey J., *Scuola e società*, Roma, Edizioni Conoscenza, 2018
- Dewey J., *Come pensiamo*, Milano, Raffaello Cortina, 2019
- Di Cesare D., *Sulla vocazione politica della filosofia*, Torino, Bollati Boringhieri, 2018
- Erdos R. F., *L’insegnamento per corrispondenza*, Roma, Armando, 1971
- Fiorucci M., *Dalla parte degli ultimi*, Roma, Donzelli, 2020
- Fornaca R., Sante Di Pol R., *Dalla certezza alla complessità. La pedagogia scientifica del ‘900*, Milano, Principato editore, 1993
- Gamaleri G., *La Galassia McLuhan*, Roma, Armando, 1976
- Laeng M., *L’educazione nella civiltà tecnologica. Un bilancio preventivo e consuntivo*, Roma, Armando, 1984
- Kant I., *La pedagogia*, Roma, Anicia, 2009
- Lombardo Radice G., *Come si uccidono le anime*, Pisa, Ets, 2020
- Maldonado T., *Reale e virtuale*, Milano, Feltrinelli, 1992
- Maragliano R., *Pedagogie dell’e-learning*, Roma-Bari, Laterza, 2004
- McLuhan M. H., *Gli strumenti del comunicare*, Milano, Garzanti, 1977
- McLuhan M. H., *La galassia Gutenberg. Nascita dell’uomo tipografico*, Roma, Armando, 2013
- McLuhan M. H., *Media e nuova educazione. Il metodo della domanda nel villaggio globale*, Roma, Armando, 1998
- McLuhan M. H., Hutchon K., McLuhan E., *La città come aula. Per capire il linguaggio e i media*, Roma, Armando, 1980
- Oates J. C., *Figli randagi*, Roma, E/O, 1994
- Perec G., *Specie di spazi*, Torino, Bollati Boringhieri, 2002
- Petrosino S., *Lo scandalo dell’imprevedibile. Pensare la pandemia*, Novara, Interlinea, 2020
- Platone, *Simposio, Apologia di Socrate, Critone, Fedone*, Milano, Mondadori, 2010
- Reale G., *Socrate. Alla scoperta della sapienza umana*, Milano, Rizzoli, 2000
- Robinson S., *Nestig, fare il nido. Corpo, dimora, mente*, Pordenone, Safarà, 2014
- Rousseau J.-J., *Emilio o dell’educazione*, Milano, Mondadori, 2012
- Savinio A., *Ascolto il tuo cuore, città*, Milano, Bompiani, 1988
- Steiner G., *Dieci (possibili) ragioni della tristezza del pensiero*, Milano, Garzanti, 2007
- Whitman W., *Foglie d’erba*, Milano, Mondadori, 1991

Sport e inclusione: uno studio esplorativo sul Sitting Volley

Angela Magnanini, Giulio Morelli¹

Il saggio, attraverso l'analisi qualitativa di tipo ermeneutico di due focus group, esamina le opinioni di un gruppo di giocatori della Nazionale Italiana di Sitting Volley per far emergere il significato dello sport in senso inclusivo e di benessere per le persone con disabilità. Le voci delle persone con disabilità sono fondamentali e testimoniano la concretezza dei processi di inclusione ed il loro impatto nei diversi ambiti di vita. La prospettiva pedagogico speciale adottata nel condurre l'indagine consente di individuare le parole chiave attorno al quale dare un senso educativo ed inclusivo allo sport, soffermandosi sui concetti di barriera/facilitatore, gruppo, benessere, inclusione, trovando in quest'ultimo il filo conduttore in grado di trasformare l'esperienza sportiva in uno strumento di crescita e di uguaglianza nella differenza.

The essay, through the qualitative hermeneutic analysis of two focus groups, examines the opinions of a group of players of the Italian National Sitting Volleyball team to bring out the meaning of sport in an inclusive way and well-being for people with disabilities. The voices of people with disabilities testify to the concreteness of the inclusion processes and their impact in the various spheres of life. The special pedagogical perspective adopted in conducting the survey makes it possible to identify the key words around which to give an educational and inclusive sense to sport, focusing on the concepts of barrier/facilitator, group, well-being, inclusion. The latter is the common thread able to transform sports experience into a tool for growth and equality in difference.

Parole chiave: inclusione, sport, benessere, barriera/facilitatore

Key-words: inclusion, sport, well-being, barrier/facilitator

1. Considerazioni preliminari

Nel corso dell'ultimo decennio molti sono stati gli studi pedagogico speciali dedicati allo sport nel suo complesso rapporto coi processi di inclusione², mettendone in rilievo il ruolo fondamentale nella co-

¹ Il lavoro è opera progettuale di entrambi gli Autori, nello specifico A. Magnanini ha redatto i paragrafi 1,3,4,5 e G. Morelli, 2 e 6.

² In ambito italiano si vedano i recenti: A. Magnanini, *Pedagogia speciale e sport*, Padova, Incontropiede, 2018; F. Casolo, G. Mari, F. Molinari, *Sport e inclusione*, Brescia, Vita e Pensiero, 2019; M. A. Milani, *Sport e inclusione. La disabilità*

struzione del Progetto di vita delle persone con disabilità. La letteratura pedagogica ha sottolineato le molteplici sfaccettature educative sottese alla pratica sportiva: il rapporto continuativo con un adulto-coach con funzione di guida nell'insegnamento-apprendimento di una precisa pratica sportiva, il valore delle regole, delle differenze, del rispetto che possono essere veicolati, il rigore degli allenamenti, la fatica dell'apprendimento, l'importanza del gruppo e della cooperazione, la dimensione della corporeità³.

Tutti elementi che possono assumere un senso ed una finalità educativa, a patto che l'allenatore abbia ben chiaro come progettare un percorso intenzionalmente educativo attraverso lo sport. Solo in questa direzione è possibile uscire dall'ottica meramente addestrativa, per cogliere il reale senso di un'attività, codificata e regolamentata, come lo sport, nella prospettiva di una educazione inclusiva, rivolta al benessere ed alla crescita di tutti i soggetti. Che cosa rappresenta lo sport per le persone con disabilità? Questo è un nodo cruciale da affrontare per mettere a punto reali percorsi e processi di inclusione, che siano vicini alle realtà ed alle percezioni delle persone coinvolte⁴, potendo rappresentare lo sport una scelta importante di vita, seguendo l'approccio teorico delle *capabilities*. Il *well-being* (letteralmente, "star bene"), secondo Sen, è ciò che l'individuo può fare o può essere in relazione a ciò a cui attribuisce valore⁵.

Nussbaum rileva che "le capacità (nel senso di *capabilities*) alle quali tutti i cittadini hanno diritto sono molte, e non una sola, e sono possibilità di attività, non semplicemente quantità di risorse"⁶. In questa prospettiva, lo sport può rappresentare un'opportunità di cui le per-

nel contesto scolastico e sociale, Bologna, Bononia University Press, 2020; M. Benetton, S. Visentin, *Attività fisica e sportiva inclusiva. Riflessioni pedagogiche e strategie didattiche per esperienze motorie universali*, Milano, Guerini, 2021; in ambito internazionale si veda H. Fitzgerald, *Disability and Youth sport*, London, Routledge, 2009; S. Heck, M. E. Block, *Inclusive physical education around the world*, London, Routledge, 2020.

³ Si veda: R. Mantegazza, *Con la maglia numero 7*, Milano, Unicopli, 1999; R. Farnè, *Sport e Formazione*, Milano, Guerini, 2008; E. Isidori, *Pedagogia e sport. La dimensione epistemologica ed etico-sociale*, Milano, FrancoAngeli, 2017.

⁴ Si veda lo studio di F. Eminović, R. Nikić, I. Stojković, S. Pacić, *Attitudes toward inclusion of person with disability in sport activities*, in "Sport Science", n. 2, 2009, pp. 72-77.

⁵ A.K. Sen, *Il tenore di vita. Tra benessere e libertà*, Venezia, Marsilio, 1993.

⁶ M.C. Nussbaum, *Le nuove frontiere della giustizia. Disabilità, nazionalità e appartenenza di specie*, Bologna, il Mulino, 2007, p. 9.

sone dispongono per conseguire funzionamenti cui attribuiscono valore e che sono utili a realizzare alcune *capabilities* fondamentali per il loro benessere. Sotto la lente della Pedagogia speciale, adottandone le griglie ermeneutico-interpretative, il presente saggio cercherà di capire, attraverso l'analisi qualitativa di due focus group condotti con alcuni atleti con disabilità fisica di Sitting Volley, cosa significhi lo sport e quali siano le sue possibili ricadute nei processi di benessere e di inclusione.

Uno studio condotto da Ingrassia e altri, dell'Università di Messina, sulla percezione di benessere, qualità della vita e pratica sportiva in adulti con sviluppo atipico (AD) e sviluppo tipico ha rilevato come lo sport, soprattutto per le persone con sviluppo atipico porti al consolidamento dell'autoefficacia e dell'*empowerment* personale, caratteristiche che non si limitano ai contesti agonistici ma sono generalizzabili anche ad altri contesti di vita. Ciascuno, preparandosi a un costante impegno sia fisico sia mentale, può migliorare il concetto di sé, perché attraverso l'attività sportiva, la persona può avere la soddisfazione di raggiungere gli obiettivi prefissati, con significativi miglioramenti nella propria esistenza⁷. Anche lo studio condotto da Moliterni e Mastrangelo è giunto alle stesse conclusioni, mettendo in rilievo il ruolo dello sport, nello specifico del basket, anche nei processi di inclusione. Il 100% delle persone, con e senza disabilità, che hanno partecipato alle attività dichiara “di aver provato un senso di *benessere*, avendo avuto la possibilità concreta di esprimersi in un contesto inclusivo, divertente, gratificante e ricco di relazioni e di scambi. L'80% dichiara di aver vissuto un'esperienza che ha contribuito alla propria crescita personale, e ha consentito di sviluppare nuove abilità sia motorie che affettivo relazionali imparando a collaborare e cooperare in un processo di graduale apertura al mondo dell'altro, sottolineando l'importanza dell'esperienza del basket per promuovere relazioni sociali e rispetto reciproco⁸. Franzini ha, inoltre, rilevato, riportando i dati dell'ISTAT, che svolgere attività sportive migliora di molto la qualità della vita percepita dalle persone con disabilità. “Il 75 per cento di coloro che

⁷ M. Ingrassia, F. Mazza, P. Totaro, L. Benedetto, *Perceived Well-Being and Quality of Life in People with Typical and Atypical Development: The Role of Sports Practice*, in “Journal of Functional Morphology and Kinesiology”, n. 5, 1, 2020, p. 12.

⁸ P. Moliterni, M. Mastrangelo, *Verso il canestro e oltre! Basket per promuovere inclusione e prosocialità: uno studio pilota*, in “Italian Journal of Special Education for Inclusion”, IV, n. 2, 2016, pp. 184-185.

praticano sport dicono di essere soddisfatti della loro vita. Soltanto il 2 per cento di quelli che non praticano sport sono soddisfatti”⁹.

L’analisi dei Focus Group s’incentrerà su alcuni elementi chiave che, in linea con la letteratura, parametrano il senso dello sport per le persone con disabilità, a partire dai concetti di barriere e facilitatori¹⁰. Concetti divenuti fondamentali nella visione pedagogico speciale della disabilità e dell’inclusione, grazie al documento *ICF. International Classification of Functioning, Disability and Health* (2001), che ha promosso una chiave di lettura del fenomeno multidimensionale (con un approccio bio-psico-sociale) superando l’esclusiva prospettiva medica. I concetti di *facilitatori* e di *barriere* costituiscono un importante momento descrittivo della relazione fra persona con disabilità e ambiente e contribuiscono in maniera significativa a promuovere e/o ostacolare le situazioni di benessere e di inclusione. La presenza, infatti, di barriere (architettoniche, atteggiamenti culturali, mancanza di informazioni, ausili) limita il funzionamento e crea disabilità. Al contrario, la presenza di facilitatori (ausili, atteggiamenti positivi, presenza di informazioni, tecnologie, ecc.) aumenta il funzionamento e la partecipazione attiva, riducendo la condizione di disabilità. Lo sport è barriera o facilitatore per le persone con disabilità? Un’indagine qualitativa centrata sulle voci dei protagonisti permette di fornire una descrizione del caso studiato, attraverso un resoconto dettagliato che consente di presentare uno spaccato narrativo importante su di un tema che ha sempre più bisogno di evidenze empiriche.

2. Le ragioni di una scelta

La scelta del Sitting Volley è legata alla particolare storia inclusiva di questa pratica sportiva e dalla sua costante diffusione sia a livello internazionale, sia a livello nazionale, sia per la sua presenza nella progettualità educativa scolastica italiana. Il Sitting Volley, che deriva

⁹ F. Franzini, www.repubblica.it/speciali/sportsenzabarriere/news/2018/11/25/news/sport_e_disabilita_istat_migliora_la_percezione_della_qualita_della_vita_212571573/, accesso 10/04/2021.

¹⁰ S. Visentin, *Progetti di vita fiorenti. Storie sportive tra disabilità e capability*, Napoli, Liguori, 2016; S. Visentin, *Facilitatori e barriere nella pratica sportiva di atleti con disabilità fisiche: uno studio esplorativo*, in “Italian Journal of Special Education for Inclusion”, IV, n. 1, 2016, pp. 121-136; H. Fitzgerald, *Disability and barriers to inclusion*, in: I. Brittain, A. Beacon (a cura di), *The Palgrave Handbook of Paralympic Studies*, Londra, Palgrave Macmillan, 2018.

dalla Pallavolo, nasce dal principio come sport esclusivo per persone con disabilità (soprattutto per giocatori amputati), ma via via amplia il suo Regolamento alla presenza di giocatori senza disabilità, coinvolgendo tutti nelle dinamiche del gioco e nelle trame relazionali.

Questo aspetto si mostra particolarmente importante ai fini della nostra ricerca, come verrà poi evidenziato nell'analisi dei Focus Group. Uno degli elementi fondanti del processo d'inclusione è il riconoscimento della diversità come elemento trasversale della condizione umana. Un gioco nel quale confrontarsi con atleti con diverse abilità e competenze mostra nella pratica tale principio, poiché per raggiungere il risultato c'è bisogno di tutte le differenze coinvolte sviluppando il principio dell'interdipendenza positiva.

Il Sitting Volley è una disciplina sportiva riconosciuta dal CIP, nata ufficialmente nel 1980. La sua storia ha, però, radici molto lontane nel tempo. Sul solco tracciato dal dottor Guttman e dai Giochi Internazionali di Stoke Mandeville, inventore della “sport terapia”, fu introdotto il Sitting Volleyball nel 1956 in Olanda, proposto da Tammo Van der Scheer e Anton Albers, un nuovo sport che riuniva insieme le caratteristiche del Sitzball con quelle della pallavolo tradizionale¹¹.

Lo scopo era permettere agli innumerevoli soldati, feriti o amputati, della Seconda guerra mondiale di praticare sport. La scommessa era che un'attività fisica costante potesse migliorare le relazioni sociali e le capacità di recupero fisico dei feriti. Lo sport si rivelò un catalizzatore per incrementare il benessere psichico delle persone, sia da un punto di vista chimico (endorfine) che emozionale (interazione con altri).

Precedentemente c'erano stati diversi tentativi di praticare la pallavolo stando seduti su una carrozzina, ma la cosa non ebbe molto seguito, forse anche per l'eccessiva staticità del gioco. Nello stesso periodo in Inghilterra si era sviluppato lo Standing Volleyball, gioco praticato stando in piedi da atleti prevalentemente amputati. Le due discipline, sotto l'egida dell'ISOD (International Sport Organization of the Disabled) furono inserite come dimostrative, per i soli tornei maschili, nel programma paralimpico del 1976 a Toronto e come discipline ufficiali dal 1980 ad Arnhem in Olanda¹².

Fino ai Giochi di Sydney del 2000, i due sport hanno avuto uno sviluppo parallelo. Dal 2004 lo Standing Volley è stato escluso dalle

¹¹ L. Bertini, *Il Sitting Volley*, Perugia, Calzetti-Mariucci, 2012, pp. 13-17.

¹² FIPAV, *Storia del Sitting Volley*, sito ufficiale, <https://www.overtheblock.it/storia-12>.

Paralimpiadi per lasciare spazio al Sitting Volley femminile. Oggi il Sitting Volley è conosciuto in tutto il mondo e giocato oltre che in Europa, anche nelle due Americhe, in Africa, in Asia e Oceania, coordinato nei rispettivi continenti dalle organizzazioni preposte: ECVD (European Committee Volleyball for Disabled), PACVD (Pan-American Committee Volleyball for Disabled), ACVD (African Committee Volleyball for Disabled), AOCVD (Asia Oceania Committee Volleyball for Disabled); organizzazioni che rispondono alla WOVD (World Organisation Volleyball for Disabled) e all’I.P.C. (International Paralympic Committee).

Nel 2013 il Sitting Volley entra a far parte delle discipline sportive della FIPAV, la quale viene riconosciuta come Federazione Sportiva Paralimpica. La Federazione Italiana Pallavolo, su delega del Comitato Italiano Paralimpico del 15 Maggio 2013, ha istituito il Settore Sitting Volley, la disciplina sportiva della Pallavolo per disabili, che fa capo alla World Paravolley (WPV) ed alla European Paravolley (EPV). La struttura del Sitting Volley della FIPAV è inserita nell’Area Squadre Nazionali ed ha svolto un’intensa attività formativa sia all’interno delle Società affiliate, sia a livello divulgativo e promozionale.

Nel 2018 la FIPAV ha organizzato il 1° Campionato Nazionale Assoluto di Sitting Volley. Alla manifestazione, svoltasi in varie città d’Italia, hanno partecipato 13 squadre maschili e 8 squadre femminili di tutta la Penisola. Per la stagione 2021 le squadre iscritte al 3° Campionato Nazionale Assoluto di Sitting Volley sono 23 squadre maschili e 14 femminili.

Ogni Società può partecipare con una squadra composta da un minimo di due atleti disabili (o in alternativa un atleta disabile e un atleta disabile minimale) e massimo 4 atleti normodotati.

Il Sitting Volley, come sottolinea Bertini, “non necessita di grandi strutture, ma solamente di uno spazio limitato, da attrezzare con una rete in una palestra o in uno stanzone confortevole, purché con un pavimento idoneo e soprattutto pulito, visto che l’attività dei giocatori si svolge scivolando da una postura tecnica seduta con la spinta delle braccia e l’appoggio a terra delle mani”¹³. I pochi materiali e i bassi costi la rendono una disciplina da praticare nelle scuole come momento privilegiato di inclusione. Il Comitato Italiano Paralimpico, avvalendosi del sostegno di ENEL Cuore Onlus e la partecipazione del

¹³ L. Bertini, *Il Sitting...*, cit., p. 11.

Comitato Italiano per l'UNICEF Onlus, attraverso la Commissione Nazionale Scuola, ha indetto nell'autunno 2013 uno specifico Bando di Gara Nazionale che è stato denominato “Lo sport per tutti a scuola” 2013/2014, mettendo a disposizione risorse economiche per la realizzazione di progetti scolastici territoriali. Il Bando era, infatti, finalizzato al sostegno di progetti mirati al pieno coinvolgimento degli studenti con disabilità, frequentanti la scuola secondaria di primo e secondo grado nell'attività motoria e sportiva. Esso mirava, pertanto, a incentivare ed implementare, nella scuola, la realizzazione di azioni significative destinate ad alunni disabili, che consentano di ampliare le opportunità di apprendere attraverso il corpo, di sviluppare globalmente la personalità sul piano psico-motorio, di avvicinarsi alla pratica sportiva e di competere.

Da lì sono moltissimi i progetti realizzati nelle scuole italiane, con l'organizzazione di campionati studenteschi e molti anche quelli finanziati da fondi Europei che hanno coinvolto la scuola italiana, come il Sit2Play (2019).

3. La ricerca: Disegno, organizzazione ed articolazione

L'intervista focalizzata di gruppo si rivela idonea agli intenti di questo lavoro inteso a indagare, senza pretesa di esaustività, le opinioni di un gruppo di atleti di Sitting Volley per comprendere il ruolo dello sport nel proprio percorso di vita e per chiarire come lo sport intervenga nella condizione di disabilità (barriera/facilitatore) e nel processo di inclusione (barriera/facilitatore). Salerno afferma che la filosofia alla base del focus group “favorisce una maggiore produzione di idee e una maggiore disponibilità a parlare e ad analizzare in profondità un problema”¹⁴, consentendo di generare poi nuove ipotesi di ricerca, coinvolgendo un gruppo che abbia familiarità e competenza sull'argomento tema di discussione. I focus group condotti per la presente ricerca hanno finalità esplorative, così come afferma Trincherò, al fine di avere opinioni su un argomento¹⁵ e l'analisi si baserà sull'approccio contenutistico-informativo (attraverso l'approccio ermeneutico), mi-

¹⁴ P. Lucisano, A. Salerno, *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, Roma, Carocci, 2002, p. 213.

¹⁵ R. Trincherò, *Manuale di ricerca educativa*, Milano, FrancoAngeli, 2002, p. 245.

rando a “sintetizzare e chiarificare le informazioni centrali”¹⁶. Tale analisi farà leva sulle operazioni di codifica, confronto, assimilazione, differenziazione, catalogazione. Seguendo le caratteristiche dei focus group, teorizzate da Krueger, e individuate in “(1) un certo numero di persone, (2) riunite in una serie di gruppi, (3) che possiedono certe caratteristiche e (4) forniscono dati (5) di natura qualitativa (6) in una discussione centrata su un argomento”¹⁷, la scelta del campione è avvenuta attraverso la strategia del *criterion oriented*¹⁸, attraverso il principio dell’omogeneità interna al gruppo, privilegiando gli atleti della squadra Nazionale Italiana maschile di Sitting Volley, per avere voci dislocate su tutto il territorio nazionale.

Dopo aver informato la Dirigenza della Nazionale Italiana, è stato chiesto di aderire all’intervista a tutti gli atleti. Su 16 atleti, 10 hanno dato la propria disponibilità. Le interviste sono state realizzate attraverso la piattaforma TEAMS, in maniera telematica e suddivise in due sessioni, per questioni organizzative e metodologiche, audio e video registrate per poterne effettuare la trascrizione completa. La scomposizione del gruppo in due sottogruppi ha risposto anche alle esigenze della modalità telematica dell’intervista che poteva non mettere a proprio agio gli atleti, creando possibili complicazioni nella sovrapposizione degli interventi. Il piccolo gruppo ha consentito un maggiore approfondimento dei temi trattati.

L’intervista è stata condotta e gestita da un intervistatore-ricercatore sulla base di una griglia di conduzione strutturata (*questioning route*), che ha previsto domande aperte, anche con finalità retrospettive, seguendo la tecnica del *funneling* (presentazione degli argomenti in ordine di importanza), per consentire poi la suddivisione degli argomenti per grappoli di concetti. I due focus group si sono tenuti il 1° e l’8 marzo 2021 ed hanno avuto una durata di 2 ore ciascuno. Secondo la tecnica del focus group, i dati dei partecipanti sono stati così trascritti (evidenziando età e provenienza regionale):

Campione: Gruppo Giocatori Nazionale Italiana:

I Sottogruppo: età media 33, atleti con disabilità fisica

¹⁶ S. Cataldi, *Come si analizzano i focus Group*, Milano, FrancoAngeli, 2009, p. 46.

¹⁷ R. A. Krueger, *Focus groups. A Practical Guide for Applied Research*, London, Beverly Hill Sage, 1994, p. 16.

¹⁸ Cfr. N. C. Oprandi, *Focus group. Breve compendio teorico-pratico*, Padova, Emme&erre, 2000.

- 1 Maschio, 34 anni, Sicilia, identificato con codice a1;
 - 2 Maschio, 35, Veneto, identificato con codice a2;
 - 3 Maschio, 42, Emilia-Romagna, identificato con codice a3;
 - 4: Maschio, 26, Veneto, identificato con codice a4;
 - 5: Maschio, 32, Abruzzo, identificato con codice a5;
 - 6: Maschio, 31, Lazio, identificato con codice a6.
- Il Sottogruppo, età media 26,75, atleti con disabilità fisica
- 7 Maschio, 41, Campania, identificato con codice a7;
 - 8 Maschio, 21, Marche, identificato con codice a8;
 - 9 Maschio, 21, Campania, identificato con codice a9;
 - 10 Maschio, 24, Lazio, identificato con codice a10

Il Focus Group ha seguito il seguente schema:

Domande di apertura: Introduzione dell'argomento e presentazione personale: Nello specifico il conduttore ha chiarito il tema affrontato: il ruolo dello sport nella propria esperienza personale anche in senso inclusivo.

Domande di transizione per riflettere insieme in base all'esperienza del soggetto: Come vivi lo sport? Come ti senti quando pratichi sport? Quali sono gli elementi dello sport per te più importanti?

Domande chiave: Esperienze positive o negative che hai affrontato nello sport? Ti senti incluso nella squadra? Perché?

Domande finali: aspetti importanti, posizioni emerse. Il conduttore ha messo in rilievo i punti salienti del dibattito per condividerne con gli atleti gli assunti di fondo.

4. *Analisi dei dati*

In accordo con Cataldi, i dati sono stati analizzati attraverso l'approccio ermeneutico, che necessita di "operazioni di confronto e classificazione delle categorie di risposta, fornendo una descrizione dettagliata delle opinioni emerse, corredata dalle citazioni degli interventi dei partecipanti"¹⁹. Si tratta di un'analisi del contenuto che tende a fornire una descrizione accurata dei significati emersi nel corso della discussione.

L'analisi ermeneutica comprende un lavoro di scomposizione iniziale attraverso la costruzione di una griglia di lettura, che tiene conto della codifica di informazioni e di categorie adeguatamente connesse.

¹⁹ S. Cataldi, *Op. cit.*, p. 93.

La griglia consente di riordinare tutte le informazioni, partendo dalle domande effettuate e individuando delle parole chiave (macroposizioni). L'individuazione di tutte le macroposizioni è finalizzata alla ricostruzione del resoconto finale, che tiene conto dei vari punti emersi. Nello specifico, dopo aver trascritto tutti i dialoghi e suddiviso in macrosequenze di posizioni l'argomento (analiticamente distinti), si è proceduto alla enucleazione di alcuni concetti chiave, attorno ai quali è stato effettuato il resoconto finale, grazie all'orientamento del *code mapping* che comprende l'alternanza di commenti del ricercatore e citazioni derivanti dai focus group²⁰. Per completare poi l'analisi, la trascrizione dei Focus è stata esaminata attraverso il Software Voyant Tools, un'applicazione per la lettura e l'analisi dei testi digitali, vedendone le ricorrenze. Questo strumento ha consentito di rafforzare i nuclei tematici emersi dall'analisi qualitativa, mostrando una convergenza di parole e di significati.

Le parole chiave che mappano il significato della pratica sportiva delle persone con disabilità intervistate sono le seguenti (delle quali riportiamo citando fedelmente le stringhe degli intervistati):

1.Barriere/Facilitatori

Atteggiamenti facilitatori: “Un aspetto stra-positivo io l'ho avuto a livello umano perché vengo da una piccola provincia e non conoscevo altri disabili; la protesi era vista non con mistero ma comunque non di buon occhio. Invece quando siamo andati a Parma per il primo collegiale che ho fatto mi sono reso conto che già P. ha un'amputazione diversa dalla mia. C'erano persone con amputazioni chi a livello dell'anca, chi nel braccio, che non avevo visto mai, quindi, mi si è aperto il mondo” (a3); “Il sitting è stato un grande punto di svolta perché vedi altre persone come te che hanno un problema, una difficoltà simile alla tua, che non sei l'unico e di conseguenza si tende a scherzarci su insieme ai compagni” (a8).

Barriere:

Barriera culturali: “Non ero calcolato e quindi trovavo molte difficoltà (a3); “Ho fondato la prima squadra in Friuli (di Sitting Volley) ed è una cosa difficile da far passare e soprattutto far capire alle persone anche il solo fatto di venire a fare una prova” (a2) “più che altro secondo me viene visto ancora come uno sport che è nato per i disabili e

²⁰ J. Knodel, *The design and analysis of focus group studies. A practical approach*, in D. L. Morgan, *Successful Focus Group. Advancing state of art*, London, Sage, 1993, pp. 35-50.

quindi c'è ancora questo muro da abbattere. Per esempio i genitori dei ragazzini vedono uno sport per disabili a cui non vogliono far giocare il figlio” (a2); “poca conoscenza, hanno un po’ di diffidenza secondo me perché è ancora una sport che ancora non è particolarmente diffuso” (a6); “Qua in Sicilia c'era molta ignoranza perché io lavoro in un supermercato dove la gente mi guarda come se fossi un malato di AIDS cioè mi guarda e si allontana, ha paura” (a1); “Quando avevo 15 anni ho iniziato a giocare a pallavolo e sono andato in una squadra vicino al mio paesino. C'era un allenatore che quando mi ha visto mi ha detto “non puoi giocare a palla” e io “come non posso giocare a pallavolo, ma io voglio giocare, a me piace” e lui “tu hai la mano così e non potrai giocare” (a1); “In Italia viviamo molto come “oh poverini guarda quanto si impegnano” (a2); “L’organizzazione, però, per non rischiare nessun danno né a me né agli altri, non sapendo cosa potesse fare un ragazzo con la protesi, mi ha proprio negato di giocare. La motivazione ufficiale è stata perché ero un caso particolare” (a5)

Barriere Fisiche: “Mi ricordo che quando viaggiavamo in treno era un problema perché chiaramente prendere il sollevatore, portare la sua carrozza, le borse era pericoloso... e poi le palestre e le camere erano inagibili... l’accesso agli spogliatoi un po’ complicato” (a3); “Mi ricordo ancora che avevamo il nostro compagno di squadra che entrando in campo saltando sulla gamba perché aveva la protesi è inciampato su una 1 centimetro di Taraflex sbattendo sul moncone e si è fatto parecchio male” (a3); “Non parliamo dell’Europeo quando ci hanno sistemato in un albergo con letti a castello e scale in una struttura che non era adeguata. Puoi immaginare la difficoltà e in più quello era proprio all’esordio cioè alla nostra prima esperienza” (a3).

2. Inclusione “Siamo tutti seduti sullo stesso campo” (a4). “Nel sitting volley non c'era questo sentimento tra virgolette perché una volta seduti a terra siamo tutti uguali, anzi, spesso e volentieri il normodotato è quello che si muove peggio perché ha queste gambe che non sa dove mettere, quindi, ha più difficoltà rispetto a un amputato” (a3); “quando sei nel nostro gruppo le barriere culturali cascano tutte” (a3); “c'è una crescita della persona perché si trova a rapportarsi con un mondo che non avrei mai immaginato; insomma io mai avrei immaginato che avrei giocato qualche anno dopo da seduto. È un'altra realtà con tante storie diverse che ti porta ad avere una crescita personale” (a4); “Mi ricordo che mi nascondevo la mano sotto la maglia ma non era una cosa che facevo volontariamente ma spontaneamente. Ho notato che anche un mio compagno con lo stesso problema lo faceva all’inizio.

Poi mi sono sciolto e non l’ho più fatto... Inizi ad accettare anche quello che prima non accettavi quindi dal lato inclusivo ha fatto molto” (a8). “Le problematiche che un allenatore o un organizzatore può trovare nell’allenare una squadra di uno sport paralimpico sono praticamente le stesse di una quella di uno sport semplicemente non paralimpico perché è vero che c’è qualche necessità in più a livello medico o magari nel primo momento nella fase dell’accettazione, ma passato quel momento iniziale secondo me diventa uno sport normale. La squadra è quella, quindi, le problematiche che ci sono in una squadra sono le stesse dappertutto” (a9); “L’inclusione è quando vengono messi tutti allo stesso piano cioè sia il disabile, sia il normodotato, , quindi siamo tutti uguali (a10); “L’inclusione per me è proprio quando c’è una cosa diversa con una cosa che generalmente si è abituati a vedere, ad esempio un disabile che gioca con un normodotato” (a9); “L’inclusione è un concetto difficile effettivamente, stavo vedendo adesso che ci sono tipi e tipi di inclusione: l’inclusione dello sport guarda l’obiettivo comune, l’inclusione nel gruppo, a livello psicofisico in questo caso perché comunque ci deve essere l’accettazione delle diversità altrui ma anche magari delle nostre diversità per questo anche l’auto accettazione” (a9); “Secondo me l’inclusione riguarda il gruppo, riguarda la situazione” (a9). “Gli sport preparano a vivere tutta la vita in mezzo alla gente che non ha disabilità e quindi già si è pronti per affrontare la cosa” (a8); “ci deve essere l’inclusione totale” (a9).

3. Gruppo “ Il Sitting ci ha riportato a fare sport di squadra, confrontarsi con altre persone che hanno avuto magari un incidente come te o che per motivi congeniti sono nati così” (a4); “Non è la stessa cosa di essere solo che cammini per il paese che tutti guardano; essere tutti insieme li a prenderci in giro della nostra disabilità come quando mi dicono “dammi la mano” e io “come te la do la mano io che ne ho una sola” per esempio” (a3); “la professoressa di educazione fisica ci ha invitato vicino a Treviso a far provare il sitting volley. Lei è rimasta molto colpita perché ha fatto giocare proprio tutti gli alunni che aveva in terza media... è rimasta molto colpita perché ha detto c'erano un paio di ragazzini che avevano delle disabilità e ha detto, mi ricordo bene, “non ho mai visto questi due ragazzi così partecipi nel gruppo” (a2); “siamo per me una bella famiglia; con tutti quanti ci conosciamo e facciamo sempre gruppo, questa è sicuramente la parte migliore” (a7); “Il confronto con altre persone secondo me fa bene. Per questo il mondo dello sport è da apprezzare e consiglieri sempre almeno uno sport” (a9).

4. Ben-essere: “Dopo io che da normodotato sono diventato disabile mi ritrovo a vestire la maglia di una nazionale è una cosa non scontata. Lo sport è sempre quella cosa che tra virgolette “ti salva” da una situazione in cui sei un po’ marginale” (a4); “lo sport mi ha salvato. Io ho giocato a tennis, ping-pong, a Beach, vado a correre, ma sono uno sportivo a 360°. Personalmente lo sport mi ha salvato in tutti i sensi e mi ha fatto conoscere un sacco di gente” (a3).

“Subito dopo sono andato in un’altra palestra, in un’altra squadra dove mi hanno accolto benissimo, non mi hanno detto niente, e un allenamento dopo l’altro sono migliorato e sono arrivato ad essere titolare nella squadra. Non mi hanno fatto più uscire dalla squadra. Questo ti fa bene” (a3); “Nel mio caso mi ha cambiato totalmente, mi sento molto più sicuro di me stesso e con molta più autostima e alla fine vivi molto meglio” (a7). “Questa cosa va a influire proprio sulla persona a livello non solo sportivo perché ciò che impari nel campo, come il fidarti di chi è vicino a te, in un certo senso cambia anche la tua persona (a9); “ciò che impari nel campo, come il fidarti di chi è vicino a te, in un certo senso cambia anche la tua persona” (a9).

5. *Discussione*

Lo sport per le persone intervistate rappresenta un punto di svolta nella propria vita, una esperienza relazionale, oltre che agonistica, di crescita poiché lo sport fa sentire “normali”: “quando sono in spiaggia e cammino per il bagnasciuga, tu devi vedere la gente che si blocca nel fare tutto quello che sta facendo e mi guarda. Quando sono in spiaggia porto il pallone e comincio a palleggiare e si passa da dire “poveretto” ad avere ammirazione, perché quando finisco di giocare tutti “come sei bravo, io non ho mai visto una cosa del genere!” (a1). Lo sport pare concedere una grande possibilità perché “separa le disabilità valorizzando le abilità. La persona è un giocatore, un atleta, non un disabile. La carrozzina o l’ausilio utilizzato nella disciplina prescelta non è un fattore discriminante ma elemento proprio dello sport praticato. Per Palumbo *et al.*: “Durante l’attività sportiva ciascuno assume un comportamento diretto ad aiutare o beneficiare un’altra persona o un gruppo di persone, senza aspettarsi ricompense esterne, gettando le basi per la conoscenza di sé e degli altri, favorendo allo stesso tempo i presupposti di una cultura della comprensione e

dell'inclusione"²¹. In questa direzione, infatti, un atleta sostiene che “Sono andato a trovare gente che aveva tra virgolette il “mio problema” che non è facile. L'ambiente è bellissimo veramente, mi sono trovato a casa mia ecco, con persone che superano le difficoltà come faccio io giornalmente, parlano tranquillamente di disabilità e si scherza soprattutto sulla disabilità; anche questa cosa qui piace moltissimo, è la cosa più bella, c'è questo sfondo di autoironia un po' che avvolge tutto il nostro mondo. Nell'allenamento, nel post allenamento prima dell'allenamento è tutto un ridere, giocare e divertirci veramente” (a1). La dimensione del confronto e dell'incontro con il gruppo rappresenta un'occasione importante di accettazione e del superamento di un iniziale senso di inadeguatezza ed incapacità, a cui lo sport, tuttavia mette di fronte: “All'inizio nascondevo il moncherino, poi ho visto che anche un compagno lo faceva... ma piano piano ho acquistato fiducia e non mi sono più nascosto (a6).

La natura inclusiva del Sitting Volley permette il costante confronto sia tra atleti con disabilità, in questo caso per lo più amputati sia dalla nascita²², sia a seguito di incidenti, sia con l'universo delle persone senza disabilità, così come evidenziato nello studio di Block sui giocatori di softball²³.

Certamente una figura nodale è rappresentata dall'allenatore che deve poter far compiere esperienze positive: Devono essere loro i primi a dire “sì, prova”, non dire “non tu non ce la puoi fare” (a9). L'esperienza dello sport, infatti, può essere negativa laddove s'incontrino barriere architettoniche e barriere mentali. Il racconto di un giocatore mostra come il pregiudizio funga da barriera culturale all'inclusione ed alla realizzazione di sé; “Quando avevo 15 anni ho iniziato a giocare a pallavolo e sono andato in una squadra qua vicino al mio paesino. C'era un allenatore che quando mi ha visto mi ha detto “non puoi giocare a palla” e io “come non posso giocare a pallavolo, ma io voglio giocare, a me piace” e lui “tu hai la mano così e non potrai giocare. Questa è l'unica mazzata della mia vita che mi ha fatto pensare di essere diverso dagli altri, però, poi mi sono rimboccato le maniche, sono andato in un altro paese a giocare e piano piano ho ot-

²¹ C. Palumbo, A. Ambretti, S. Scarpa, *Esperienze motorie, sportive e disabilità*, in “Italian Journal of Special Education for Inclusion”, VII, n. 1, 2019, p. 219.

²² M. Bragaru, D. Rienk, J. H. B. Geertzen & P.U. Dijkstra, *Amputees and Sports, A Systematic Review*, in “Sports Medicine”, 41, 2011, pp. 721-740.

²³ E. M. Block, *Attitudes on inclusion of a player with disabilities in a regular softball league* in “Ment Retard”, n. 36 (2), pp. 137-44.

tenuto i miei risultati, fin quando in campionato mi incontro con la squadra che lui allenava e io gli ho fatto “male”. Naturalmente io ero molto motivato. Alla fine della partita mi ha fatto i complimenti veri e sono andato a testa alta, contentissimo, felicissimo di fargli cambiare idea” (a1). E fare vivere, quindi, anche esperienze di esclusione “È successo in un torneo di calcetto molto sentito dal mio paese che ho sempre fatto ogni anno d'estate con gli amici del quartiere anche prima dell'incidente. Prima di questo, ho fatto un piccolo torneo dove ho testato la gommapiuma per la protesi per gli urti, per non far male a nessuno. L'organizzazione, però, per non rischiare nessun danno né a me né agli altri né, non sapendo cosa potesse fare un ragazzo con la protesi, mi ha proprio negato di giocare... Quando avevo le gambe avevo vinto il premio miglior portiere” (A5). Questi sentimenti e atteggiamenti sono contrastati dalla pratica costante dell'attività sportiva e dalla necessità per gli intervistati di far praticare fin da bambini lo sport alle persone con disabilità in situazioni inclusive, a cominciare dalle scuole e grazie alla diffusione di un nuovo modo di intendere la pratica sportiva in senso pedagogico e inclusivo²⁴. Le problematiche che incontri in una squadra “sono uguali ovunque, sia in caso di normalità sia in caso di disabilità (a9)”, senza differenze.

Per gli atleti intervistati lo sport, in linea anche con gli studi condotti a livello nazionale e internazionale²⁵, può “sviluppare e consolidare la propria identità, autoefficacia, autostima, autonomie personali, relazioni ecologiche e abilità psicosociali dell'area personale, sociale, interpersonale, cognitiva e affettiva di ogni individuo²⁶, contribuendo al benessere personale e gruppale²⁷. Così, infatti, un intervistato sostiene “Nel mio

²⁴ A. Magnanini, P. Espinosa Trull, *Sport for all. Italian Model*, in “International Journal of Science Culture and Sport”, 3, 2, 2015, pp. 113-126.

²⁵ A. Magnanini, L. Cioni, F. Bolzan, *Educazione alla genitorialità e sport. Uno studio esplorativo su un campione di genitori di figli con disabilità*, in “Annali online della Didattica e della Formazione Docente”, 10, n. 15-16, 2018, pp. 491-503; P. Damiani, E. Colzani, F. Gomez Paloma, *Rugby Mixed Ability e Inclusione. Un'analisi di caso tra Sport, Pedagogia e Neuroscienze*, in “Formazione & Insegnamento, XVI, 1, 2018, pp. 195-203; D. Di Palma, A. Ascione, *Lo Sport Multi-Dimensionale: Tecnologia, Pari Opportunità e Inclusione*, in “Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva”, 3 n. 1, 2019, pp. 89-94.

²⁶ R. Rosa, G. Madonna, *Strategie educative per l'Inclusione Sociale: Biodanza SRT e Baskin*, in “Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva”, Anno 3 n. 1 SUP, 2019, pp. 31-41.

²⁷ D. R. Shapiro, J. J. Martin, *The relationships among sport self-perceptions and social well-being in athletes with physical disabilities*, in “Disabil Health Journal”, n. 7 (1), 2014, pp. 42-48.

caso mi ha cambiato totalmente, mi sento molto più sicuro di me stesso e con molta più autostima e alla fine vivi molto meglio” (a7), oppure la pratica sportiva “va a influire proprio sulla persona a livello non solo sportivo perché ciò che impari nel campo, come il fidarti di chi è vicino a te, in un certo senso cambia anche la tua persona (a9). Le opinioni espresse sono in sintonia con quanto, ad esempio, è emerso da un recente studio del 2017 pubblicato sul *Journal of Sport for Development*. I ricercatori hanno esaminato l'effetto dello sport sulla salute generale degli individui con disabilità. I ricercatori, guidati da Alexandra Devine, volevano documentare sia le barriere sia i vantaggi dello sport inclusivo per la vita delle persone con disabilità nel Pacifico. Gli autori rilevano la capacità unica dello sport di promuovere l'inclusione e il senso di comunità. Quando gli atleti con e senza disabilità partecipano a programmi sportivi di comunità, si crea una piattaforma che sviluppa legami sociali positivi ed elimina i preconcetti sugli atleti con disabilità²⁸. Per analizzare questi effetti, i ricercatori hanno condotto 60 interviste ad atleti con e senza disabilità, allenatori e genitori di bambini con disabilità. Tutti i partecipanti tranne uno hanno riportato un maggiore senso di autostima dopo i programmi di sport inclusivo²⁹. Anche Bertini sottolinea come lo sport possa far emergere elementi di valorizzazione personale, maggiore fiducia nell'affrontare compiti nuovi e consolidare il sé corporeo³⁰. La dimensione di benessere passa necessariamente attraverso la dimensione del Gruppo³¹, che nello sport di squadra è fondamentale e che pare essere un elemento cruciale del confronto e della crescita delle persone coinvolte. “Il gruppo si forma subito... C'è la gioia del fare sport e si autoalimenta quel circolo positivo” (a9) teso a creare squadra, solidarietà, rispetto, accettazione reciproca e il riconoscimento del valore della diversità. Gli atleti sostengono, ancora, “facciamo sempre gruppo (a10), “conosci il gruppo, vedi altre persone che sono nella tua stessa situazione e puoi capire anche come si comportano trovandosi in situazioni molto simile alle tue” (a9), “C'è un legame forte tra la squadra e i vari giocatori. Ci deve essere intesa ovviamente e secondo me

²⁸ A. Devine et al., ‘They don’t see my disability anymore’ – *The outcomes of sport for development programmes in the lives of people in the Pacific*, in “Journal of Sport for Development”, n. 5, 2017, pp. 4-18.

²⁹ *Ibidem*.

³⁰ L. Bertini, *Attività sportive adattate*, Perugia, Calzetti-Mariucci, 2005, p. 71.

³¹ S. Napolitano, *La collaborazione sportiva come strumento della diversità culturale*, in “Ovidius University Annals, Series Physical Education and Sport Science, Movement and Health”, vol. 14, n. 2, 2014.

questo è molto importante: riusciamo ad accettarci uno con l'altro con i nostri difetti cercando di migliorarci a vicenda anche nei lati negativi” (a9). Il gruppo e la condivisione aiuta a superare ostacoli “un valore in più perché avere fatto gruppo, come diciamo, siamo ragazzi normalissimi, abbiamo le nostre disabilità, ognuno la sua, però le confrontiamo un po' tutti assieme. C'è per esempio G. ha il problema della mano e lo prendiamo sempre in giro ma lui fa delle cose che, per esempio, per me sarebbe impossibile pensare di fare senza una mano e così per altri” (a3). “Le barriere nel gruppo cascano tutte” (a2). Il gruppo risulta essere anche un elemento facilitante del contesto sportivo.

La riflessione attorno ai tre punti affrontati: Barriere/Facilitatori, Gruppo e Benessere conducono al punto cruciale dello sport per la disabilità: l'inclusione.

Nelle parole degli intervistati s'intravedono alcune matrici fondamentali del discorso inclusivo: la diversità come elemento fondativo della condizione umana e l'uguaglianza come elemento indiscutibile della partecipazione, orientate al conseguimento di obiettivi comuni. Un giocatore, infatti sostiene: “L'inclusione per me è proprio quando c'è una cosa diversa con una cosa che generalmente è usata o abituata a vedere, ad esempio un disabile che gioca con un normodotato... Anche se spesso noi diciamo che seduti a terra siamo tutti uguali, però per me l'inclusione è fare stare assieme le differenze (a9). Tutti, infatti, giocano “per lo stesso obiettivo sia disabile sia normodotato” e il risultato si raggiunge insieme, ognuno con la propria personale funzione, ruolo, coinvolgimento (a9). E ancora: “Secondo me l'inclusione riguarda il gruppo, riguarda la situazione, ma anche noi stessi perché se riusciamo ad accettare noi stessi, facilmente riusciamo a farci accettare dagli altri” (a8). Il senso di un'inclusione multilivello e multidimensionale, che riguarda i singoli, il gruppo, le situazioni contestuali. Un altro intervistato pone l'accento sulla difficoltà del concetto d'inclusione, ma ritiene che lo sport ne sia un veicolo fondamentale attraverso la propria pratica (a1). Un atleta sostiene che l'inclusione significhi essere messi tutti “sullo stesso piano, grazie alla promozione del concetto di uguaglianza (a10). L'inclusione deve partire dalla famiglia, passare per la scuola e arrivare allo sport, questo è il pensiero condiviso dagli intervistati, che non negano le difficoltà che ancora s'incontrano a livello sociale. Un intervistato, infatti, raccontando l'esperienza di un progetto di Sitting volley nella scuola di primo grado sottolinea come la docente abbia detto: “non ho mai visto questi due ragazzi così partecipi nel gruppo” (a7) perché di solito non parte-

cipavano alle lezioni di educazione fisica. La dimensione del condividere esperienze è uno dei nodi cruciali dell'inclusione. Il pensiero circa alcuni elementi del processo d'inclusione può essere ricollegato all'età dei soggetti coinvolti, soprattutto negli intervistati dai 20 ai 30 anni, che hanno vissuto maturi processi di inclusione nella scuola italiana, che vede affermarsi da decenni il concetto di inclusione come un processo che riguarda la “qualità delle vite e delle convivenze, nella prospettiva di rendere umani gli esseri umani”³². Sono molti oggi gli studi sullo sport e l'inclusione che tendono a ribadire il valore ed il contributo dello sport in senso educativo, inclusivo e partecipativo³³.

6. Conclusioni

L'analisi delle ricorrenze effettuata tramite Voyant Tools conferma le riflessioni sopra enunciate. È stata ricostruita la sottostante mappa concettuale per evidenziare gli aspetti salienti emersi dagli incontri con gli atleti.



³² W. Fornasa, *L'inclusione uno sguardo metodologico per l'intervento socio-sociale*, in R. Medeghini, G. Vadalà, W. Fornasa, A. Nuzzo, *Inclusione sociale e disabilità*, Trento, Erickson, 2013, p. 129.

³³ Si vedano F. Kiuppis, *Inclusion in sport: disability and participation*, in “Sport in Society”, 21, n. 1, 2016, pp. 4-21; A. Magnanini, P. Moliterni, L. Cioni, & A. Ferraro, *Integrated football: An educative proposal from sport to inclusion* in “New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences”, 5(1), 2018, pp. 182-189.

I focus group hanno evidenziato i seguenti aspetti relativi alla pratica del Sitting Volley:

1. Lo sport ha rappresentato un'ancora di salvezza per questi atleti, il collante sociale che ha permesso al sé personale di esprimersi.
2. La squadra, il gruppo, lo stare insieme e confrontarsi sono le caratteristiche più importanti emerse durante i Focus Group per gli atleti di Sitting Volley.
3. L'inclusione è legata fortemente all'accettazione della persona in un dato gruppo ed è molto legata alle uguaglianze o alle differenze interpersonali.

Lo sport nelle opinioni degli intervistati con disabilità fisica (può essere diverso per altre disabilità?) rappresenta un'importante occasione di sviluppo dei processi d'inclusione. In accordo con Gaspari l'inclusione assume l'idea di "corresponsabilità, allo scopo di allargare la partecipazione del maggior numero possibile dei protagonisti della comunità in un comune progetto di cambiamento, dove siano date le condizioni per la libera espressione e l'attuazione del Progetto di vita di ciascuno, come base fondativa del diritto alla costruzione autobiografica, ovvero alla possibilità di narrarsi responsabilmente delle proprie scelte di vita e nei personali percorsi esistenziali³⁴. Inclusione che secondo Caldin si riferisce alla globalità delle sfere "educativa, sociale, e politica, guarda a tutti... interviene prima sul contesto, poi sul singolo, trasformando la risposta specialistica in ordinaria"³⁵.

Per riprendere le considerazioni iniziali che hanno ispirato questo studio, lo sport deve divenire una possibile scelta, tra le tante, per le persone con disabilità per implementare le proprie potenzialità e occasioni di partecipazione. Uno sport che deve acquisire quella dimensione inclusiva dalle fondamenta, secondo un'architettura pedagogica che tenga conto delle differenze (rintracciabile nei Ruoli e nei Regolamenti) come base per costruire pari opportunità e uguaglianza nelle occasioni e nelle scelte³⁶.

³⁴ P. Gaspari, *Cura educativa, relazione d'aiuto e inclusione*, Roma, Anicia, 2021, pp. 26-27.

³⁵ R. Caldin, voce "Inclusione", in L. d'Alonzo, *Dizionario di Pedagogia speciale*, Brescia, Scholè, 2019, p. 261.

³⁶ A. Magnanini, *Pedagogia speciale e sport*, cit.

Orientamenti Bibliografici

- Benetton M., Visentin S., *Attività fisica e sportiva inclusiva. Riflessioni pedagogiche e strategie didattiche per esperienze motorie universali*, Milano, Guerini, 2021
- Bertini L., *Attività sportive adattate*, Perugia, Calzetti-Mariucci, 2005
- Bertini L., *Il Sitting Volley*, Perugia, Calzetti-Mariucci, 2012, pp. 13-17
- Block E. M., *Attitudes on inclusion of a player with disabilities in a regular soft-ball league* in “Ment Retard”, n. 36 (2), pp. 137-44
- Bragaru M., Rienk D., Geertzen J. H. B. & Dijkstra P. U., *Amputees and Sports, A Systematic Review*, in “Sports Medicine”, 41, 2011, pp. 721-740
- Caldin R., voce “Inclusione”, in L. d’Alonzo, *Dizionario di Pedagogia speciale*, Brescia, Scholè, 2019
- Casolo F., Mari G., Molinari F., *Sport e inclusione*, Brescia, Vita e Pensiero, 2019
- Cataldi S., *Come si analizzano i focus Group*, Milano, FrancoAngeli, 2009
- Damiani P., Colzani E., Gomez Paloma F., *Rugby Mixed Ability e Inclusione. Un’analisi di caso tra Sport, Pedagogia e Neuroscienze*, in “Formazione & Insegnamento, XVI, 1, 2018, pp. 195-203
- Devine A. et al., ‘*They don’t see my disability anymore*’ – *The outcomes of sport for development programmes in the lives of people in the Pacific*, in “Journal of Sport for Development”, n. 5, 8, 2017, pp. 4-18
- Di Palma D., Ascione A., *Lo Sport Multi-Dimensionale: Tecnologia, Pari Opportunità e Inclusione*, in “Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva”, 3 n. 1, 2019, pp. 89-94
- Eminović F., Nikić R., Stojković I., Pacić S., *Attitudes toward inclusion of person with disability in sport activities*, in “Sport Science”, 2, 2009, pp. 72-77
- Farnè R., *Sport e Formazione*, Milano, Guerini, 2008
- FIPAV, *Storia del Sitting Volley*, sito ufficiale, <https://www.overtheblock.it/storia-12>
- Fitzgerald H., *Disability and barriers to inclusion*, in: Brittain I., Beacon A. (a cura di), *The Palgrave Handbook of Paralympic Studies*, Londra, Palgrave Macmillan, 2018
- Fitzgerald H., *Disability and Youth sport*, London, Routledge, 2009
- Fornasa W., *L’inclusione uno sguardo metodologico per l’intervento ecosociale*, in R. Medeghini, G. Vadalà, W. Fornasa, A. Nuzzo, *Inclusione sociale e disabilità*, Trento, Erickson, 2013
- Franzini F., www.repubblica.it/speciali/sportsenzabarriere/news/2018/11/25/news/sport_e_disabilita_istat_migliora_la_percezione_della_qualita_della_vita_212571573/, accesso 10/04/2021
- Gaspari P., *Cura educativa, relazione d’aiuto e inclusione*, Roma, Anicia, 2021
- Heck S., Block M. E., *Inclusive physical education around the world*, London, Routledge, 2020
- Ingrassia M., Mazza F., Totaro P., Benedetto L., *Perceived Well-Being and Quality of Life in People with Typical and Atypical Development: The Role of Sports Practice*, in “Journal of Functional Morphology and Kinesiology”, n. 5, 1, 2020
- Isidori E., *Pedagogia e sport. La dimensione epistemologica ed etico-sociale*, Milano, FrancoAngeli, 2017

- Kiuppis F., *Inclusion in sport: disability and participation*, in *Sport in Society*, 21, n. 1, 2016, pp. 4-21
- Knodel J., *The design and analysis of focus group studies. A practical approach*, in D. L. Morgan, *Successful Focus Group. Advancing state of art*, London, Sage, 1993, pp. 35-50
- Krueger R.A., *Focus groups. A Practical Guide for Applied Research*, London, Beverly Hill Sage, 1994
- Lucisano P., Salerni A., *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, Roma, Carocci, 2002
- Magnanini A., Cioni L., Bolzan F., *Educazione alla genitorialità e sport. Uno studio esplorativo su un campione di genitori di figli con disabilità*, in “Annali online della Didattica e della Formazione Docente”, 10, n. 15-16, 2018, pp. 491-503
- Magnanini A., Espinosa Trull P., *Spor for all. Italian Model*, in “International Journal of Science Culture and Sport”, 3, 2, 2015, pp. 113-126
- Magnanini A., Moliterni P., Cioni L., & Ferraro A., *Integrated football: An educative proposal from sport to inclusion* in “New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences”, 5(1), 2018, pp. 182-189
- Magnanini A., *Pedagogia speciale e sport*, Padova, Incontropiede, 2018
- Mantegazza R., *Con la maglia numero 7*, Milano, Unicopli, 1999
- Milani M. A., *Sport e inclusione. La disabilità nel contesto scolastico e sociale*, Bologna, Bononia University Press, 2020
- Moliterni P., Mastrangelo M., *Verso il canestro e oltre! Baskin per promuovere inclusione e prosocialità: uno studio pilota*, in “Italian Journal of Special Education for Inclusion”, IV, n. 2, 2016, pp. 184-185
- Napolitano S., *La collaborazione sportiva come strumento della diversità culturale*, in “Ovidius University Annals, Series Physical Education and Sport Science, Movement and Health”, vol. 14, n. 2, 2014
- Nussbaum M.C., *Le nuove frontiere della giustizia. Disabilità, nazionalità e appartenenza di specie*, Bologna, il Mulino, 2007
- Oprandi N. C., *Focus group. Breve compendio teorico-pratico*, Padova, Emme&erre, 2000
- Palumbo C., Ambretti A., Scarpa S., *Esperienze motorie, sportive e disabilità*, in “Italian Journal of Special Education for Inclusion”, VII, n. 1, 2019
- Rosa R., Madonna G., *Strategie educative per l’Inclusione Sociale: Biodanza SRT e Baskin*, in “Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva”, Anno 3 n. 1 SUP, 2019, pp. 31-41
- Sen A.K., *Il tenore di vita. Tra benessere e libertà*, Venezia, Marsilio, 1993
- Shapiro D. R., Martin J. J., *The relationships among sport self-perceptions and social well-being in athletes with physical disabilities*, in “Disabil Health Journal”, n. 7 (1), 2014, pp. 42-48
- Trincherò R., *Manuale di ricerca educativa*, Milano, FrancoAngeli, 2002
- Visentin S., *Facilitatori e barriere nella pratica sportiva di atleti con disabilità fisiche: uno studio esplorativo*, in “Italian Journal of Special Education for Inclusion”, IV, n. 1, 2016, pp. 121-136
- Visentin S., *Progetti di vita fiorenti. Storie sportive tra disabilità e capability*, Napoli, Liguori, 2016

L'intellettuale tra identità personale e impegno politico: la lezione di Michel de Montaigne

Luciana Bellatalla

1. *Qualche considerazione iniziale*

Michel de Montaigne, vissuto tra il 1533 ed il 1592 con un'esistenza divisa tra una prima parte pubblica ed una seconda parte dedicata alla riflessione ed alla ricerca nella pace del suo castello, in mezzo ai libri ed agli affetti familiari spesso distrattamente coltivati, rappresenta una figura particolare nella storia dell'educazione. E in virtù di queste sue particolari scelte non acquista sempre quella risonanza e quel risalto che, al contrario, meriterebbe anche in ambito storico-educativo e che in altri ambiti della storia del pensiero e della cultura gli vengono riservati e riconosciuti.

Se François Châtelet, nella storia della filosofia da lui curata, lo omette, a sottolineare, forse voce unica nel suo campo, che egli non rientra di diritto nei canoni della riflessione filosofica, le storie del pensiero pedagogico, per consuetudine, si limitano a ricordarne i due saggi, esplicitamente dedicati a questioni educative, *Del pedantismo* (capitolo XXV del Libro I dei suoi *Essais*) e *Dell'istituzione dei fanciulli*, dedicato a Madama Diana de Foix, Contessa di Gurson (capitolo XXVI nello stesso libro I), in quel momento in attesa del primo figlio e desiderosa di consigli ed orientamenti.

Per il resto, benché a lui sia, in qualche modo, debitore anche Rousseau, in genere la *vulgata* pedagogica lo confina nel regno degli eclettici e gli riserva il destino proprio di tutti gli eclettici: attenzione limitata e spesso distratta, nella misura in cui l'eclettismo culturale viene in maniera semplicistica per lo più identificato con superficialità o con spirito eccentrico.

Nel vasto ed eterogeneo quadro degli interessi dell'Autore – e basta passare in rassegna l'indice dei tre libri che compongono gli *Essais*, per rendersi immediatamente conto di tale vastità e di tale solo appa-

rente eterogeneità – non ci si impegna a cercare un tema conduttore, ossia quella linea-guida capace di ricondurre all'unità uno sguardo così curioso da volgersi dagli antichi ai moderni, dall'esame dei comportamenti umani alla ricostruzione di eventi significativi, da fenomeni come il cannibalismo agli animali. Né si riesce a trovare un equilibrio tra lo scetticismo sempre professato e l'approdo personale alla fede, vale a dire alla dimensione metafisica ed assolutistica dell'esistenza.

Eppure, un centro irradiatore non può non esserci, in Montaigne come, peraltro, in ogni pensatore. Che si scelga la via dell'eclettismo o di un orientamento univoco, uno sguardo centrato su pochi e ricorrenti fuochi di osservazione o su un orizzonte più ampio, in ogni caso, un pensiero che aspiri ad una interna coerenza ed ai canoni dell'argomentazione logica, *deve* avere una sua unità. Nel caso di un autore come Montaigne, questa è la sfida che il lettore deve raccogliere; tanto più se vuole leggerlo dal punto di vista dell'educazione, non può prescindere da un fondamento unitario. Vale a dire da un elemento complesso ed articolato, nell'interazione tra dimensione concettuale e dimensione pratica, ma pur sempre al fondo, come ho detto, intrinsecamente unitario.

2. *Un saggio recente*

Questa sfida è stata raccolta e, vorrei aggiungere, onorata da Giovanni Genovesi, che l'ha affrontata con un solido *back-ground*, facendo di questo incontro con Montaigne¹ un ulteriore tassello del suo dialogo con i classici alla ricerca di una fondazione, ad un tempo teorica e storica, della Scienza dell'educazione.

Nell'approccio alla ponderosa opera di Montaigne, Genovesi fa leva su tre aspetti, che da qualche anno sono ricorrenti nella sua riflessione e che qui è opportuno sinteticamente richiamare:

1. ogni problema o ogni elemento che affrontiamo è articolabile in due dimensioni: quella fenomenica, vale a dire l'apparenza fattuale, e quella noumenica o invisibile, che corrisponde al fondamento teorico o concettuale di quanto prendiamo in considerazione;

2. l'identità personale costituisce il perno dell'educazione, in quanto media il divenire con la permanenza del nostro modo di essere, tiene conto del divenire storico e dell'evoluzione di soggetti e gruppi

¹ Mi riferisco al volume *Montaigne rivoluzionario pacifico. Rileggendo gli Essais sub specie educationis*, Roma, Anicia, 2021.

e, al tempo stesso, definisce le conquiste culturali, affettive, emotive ed intellettuali che determinano il carattere, la personalità e le risposte di ciascun individuo alle suggestioni (positive e negative) del mondo e dell'ambiente. L'identità così intesa si qualifica come un processo grazie al quale, con la consapevolezza di sé, ciascun individuo costruisce anche la padronanza di sé, che è il fine stesso dell'educazione, nella misura in cui significa capacità di risolvere problemi, di raggiungere l'armonia tra dimensione intellettuale e dimensione affettiva, e senso di responsabilità verso gli altri, senza farsi sopraffare da pregiudizi, opinioni altrui ed imposizioni;

3. il valore ed il significato dello spirito utopico, quale molla e, al tempo stesso, esito del processo educativo: una utopia da intendere quale idea regolativa dell'esistenza individuale e collettiva, in quanto spinta propulsiva verso il meglio e l'intenzione di progettare il futuro in forme inedite e più soddisfacenti. Si tratta di uno spirito, per un verso, coniugabile con l'educazione quale strumento del miglioramento dell'esistenza individuale e civile e, per altro verso, necessariamente basilare per la costruzione e la definizione dell'umano consorzio e, quindi, anche della storia.

Su tutto, sta l'idea dell'educazione come congegno concettuale complesso, ma unitario e, in virtù della compresenza e dell'interazione di tali qualità – complessità ed unità insieme –, degna di essere considerata oltre la fattualità in cui si manifesta e, al tempo stesso, in ogni sfaccettatura dell'esistenza.

L'interpretazione degli *Essais* di Montaigne, offerta da Genovesi in una prefazione ed in una lunga introduzione ai due saggi esplicitamente dedicati da Montaigne all'educazione ed alla relazione educativa, che, in appendice completano il volume, ruota intorno ai tre cardini che ho appena ricordato.

L'opera di Montaigne è presentata da Genovesi come un lungo e continuo dialogo dell'Autore con sé stesso non solo in una sorta di auto-analisi *ante litteram*, ma come sforzo inesausto di costruzione del proprio carattere e della propria personalità, oltre che di un solido bagaglio culturale alimentato dai classici antichi e, al tempo stesso, dalla curiosità verso il nuovo, nello stile di un perfetto intellettuale dell'età rinascimentale: questa ricerca di un'identità aperta e processuale, sostanziata di cultura ed impegno, ma anche di affetti privati, di amicizia e di incontri significativi, è un percorso di educazione che dura tutta la

vita, perché conoscere se stessi è, come afferma lo stesso Montaigne, “una perfezione divina”.

Di qui l’interesse dell’interprete si sposta sull’educazione, che non può essere ricondotta solo nell’alveo del pedantismo o dei consigli pratici per l’allevamento, la cura e l’istruzione di un figlio o dei giovani in generale. Occorre la consapevolezza che, alla base delle scelte, delle pratiche e della quotidianità della formazione e dell’autoformazione (che si estende ad ogni momento, ad ogni aspetto e ad ogni esperienza dell’esistenza) sta un concetto con cui la fattualità deve misurarsi e a cui, in qualche modo, deve cercare di avvicinarsi: la perfezione – cioè etimologicamente la completezza insuperabile – è necessariamente irraggiungibile, ma lo sforzo ed il tentativo di questa approssimazione non possono e non devono essere mai abbandonati. Né più né meno come fa Montaigne che si definisce e si costruisce come soggetto autonomo e pensante fino al giorno della sua morte, mai pienamente soddisfatto delle mete raggiunte e consapevole che bisogna sempre andare oltre il limite che ci si para davanti.

Non a caso Genovesi scrive parecchie pagine (e direi il *clou* del saggio) per definire questi “mattoni”, come li definisce, utili a costruire un sapere autonomo e scientificamente orientato sull’educazione: meritano una segnalazione in particolare le pagine (149-159) in cui Genovesi richiama appunto quei “mattoni”, che Montaigne fa emergere, ora direttamente ora indirettamente, nella sua ricerca identitaria: si va dalla relazione alla curiosità, senza dimenticare il carattere dialogico e migliorativo, la fatica, la permanenza e la pervasività, la laicità, il pacifismo, l’integralità e la necessità della scuola (e, quindi, del maestro), ossia tutti quegli elementi che definiscono la qualità ideale dell’educazione.

Certo, ed anche Genovesi lo sa bene, Montaigne non arriva (né potrebbe, del resto, farlo) a configurare un approccio veramente scientifico all’educazione, ma si avvicina ad una sorta di scienza dell’educazione *in nuce* o, come Genovesi stesso afferma, allo stato aurorale (pp. 200-205) rintracciabile nella filosofia pratica che Montaigne ci offre, per un verso, criticando lacune e denunciando errori ed ingiustizie del suo tempo e, per un altro, chiamando inevitabilmente in causa l’educazione non nei suoi elementi fattuali (sempre parziali e legati alle contingenze), ma nei suoi aspetti ideali, legati ad un congegno concettuale e ad istanze migliorative che vanno ben al di là del qui ed ora.

“Questa è la ‘vera e schietta filosofia’, un modo di essere cooperativa della Scienza dell’educazione, anche se Montaigne non la chiama mai così. Il fine che la Scienza dell’educazione dà alla filosofia, come la intende Montaigne, è la dimensione morale dell’*educazione come fatto*” (p. 205): questa la conclusione di Genovesi su questo punto, al momento di congedarsi dal lettore immediatamente prima di presentare una sintesi finale delle sue considerazioni.

3. *Dallo spirito utopico all’impegno dell’intellettuale*

Nella breve rassegna del saggio di Genovesi, nel precedente paragrafo, soffermandomi sui “mattoni” che costruiscono il congegno concettuale dell’educazione, ho omesso la categoria dell’*utopicità*. È un’omissione intenzionale, perché mi pare che questo aspetto costituisca il cuore del lavoro, in quanto necessaria implicazione e, al tempo stesso, elemento apicale dell’intera argomentazione di Genovesi. Per questo motivo, dunque, tale aspetto merita una considerazione a parte.

Del resto, fin dal titolo del saggio, definendo Montaigne come un “rivoluzionario pacifico”, Genovesi anticipa al lettore che tutte le considerazioni sull’identità e sull’educazione conducono a riflettere su Montaigne non come un pensatore chiuso nella biblioteca della sua torre, ma come un individuo proteso alla conoscenza ed alla costruzione di sé per aprirsi in maniera consapevole e responsabile al mondo fuori di lui e della sua nicchia privata.

Ancora una volta paradossalmente, ma in maniera convincente, Genovesi vede l’impegno di Montaigne al servizio degli altri e della Storia non negli anni in cui egli è amministratore pubblico e vive a stretto contatto con i potenti, si impegna come mediatore e consigliere, ma nel momento in cui, costruendo la sua identità, definisce implicitamente anche il suo ruolo di intellettuale.

Di là da un certo professato conservatorismo o dalla sua adesione formale al cattolicesimo – come non ricordare al proposito la più tarda “morale provvisoria” di Cartesio? –, Montaigne disegna il profilo di un intellettuale *engagé*, come si usava dire qualche decennio fa. Ma basterebbe dire dell’intellettuale, in quanto tale: se, infatti, l’intellettuale, da Platone fino ai *philosophes* e oltre, si pone come il modello dell’individuo educato, esso non può che essere responsabile di fronte a sé ed agli altri e, in quanto tale, la sua vita non può che essere una testimonianza della ricerca continua del meglio e del più giusto. In fondo, è in questo dovere educativamente e moralmente paradigmatici-

co e non nel farsi uomo di governo che si realizza o può davvero realizzarsi la sfida platonica (e più tardi illuminista) dell'intellettuale come guida degli altri.

Ebbene, il tranquillo Montaigne, chiuso nella sua biblioteca e lontano dai fasti rumorosi della vita di società, ormai soddisfatto dalla quotidianità familiare e provinciale, fa dello scetticismo, del fallibilismo e, infine, della sua scommessa sull'educazione gli strumenti utili a scardinare tradizioni, consuetudini, opinioni correnti: la sua utopia è quella di un mondo in cui ci sia posto per il nuovo e l'inedito ed in cui ogni occasione ed ogni aspetto dell'esperienza permettano di rimettere in discussione quanto fino a quel momento appariva sicuro ed indiscutibile.

Si tratta del compito più genuino dell'intellettuale: quello di sollecitare a guardare oltre le apparenze ed il dato, con un atteggiamento mentale sempre inquisitivo e sospettoso di fronte agli eventi.

Nota, Genovesi, che si tratta, per quanto attiene Montaigne, di una *forma mentis* potenzialmente rivoluzionaria, in qualche modo, se non proprio anticipatrice dell'istanza demolitrice dell'*ancien régime*, almeno esemplare dell'orientamento, che, sviluppandosi, vi avrebbe condotto.

Relativamente a questo aspetto particolare, si può dire che con questa fatica, Genovesi ha posto una nuova tessera a quel mosaico che va costruendo sul ruolo educativo e, quindi, politico, nel senso più ampio e più nobile del termine, dell'intellettuale da qualche anno a questa parte.

Se questo tema, al fondo non gli è mai stato estraneo², credo di poter affermare che ha acquistato via via sempre più spazio e risonanza nelle sue riflessioni: dopo la pubblicazione del suo saggio su Foscolo³, il suo dialogo con i classici, come mette in luce con chiarezza, ad esempio, il lavoro su Cusano⁴, il richiamo ai doveri dell'intellettuale ed alle varie declinazioni che essi hanno assunto nel tempo e con personaggi diversi, non è mai mancato.

² Si pensi, da un lato, alla relazione tra educazione e politica che è una sorta di *leit-motiv* della sua intera produzione e delle sue “avventure” culturale, dalla rivista “Ricerche Pedagogiche” alla “Società di Politica, Educazione e Storia” (SPES), e, dall'altro, al suo ricorrente interesse per l'utopia e per Tommaso Moro, a partire dal saggio, scritto in collaborazione con Tina Tomasi, *L'educazione nel paese che non c'è: storia delle idee e delle istituzioni educative in utopia*, Napoli, Liguori, 1985.

³ *Foscolo: storia di un intellettuale*, Roma, Aracne, 2015.

⁴ Cfr. L. Bellatalla, G. Genovesi, *Il De Docta ignorantia di Niccolò Cusano sub specie educationis*, Roma, Anicia, 2018.

Come ho notato più volte, anche in colloqui privati con Genovesi, mi pare che a questo proposito si possa applicare il famoso verso oraziano, *de te fabula narratur*: sono, cioè convinta, che in qualche modo il dialogo con i classici sia una sorta di autobiografia indiretta, che consente a Genovesi di testimoniare, attraverso l'*alter ego* di volta in volta prescelto, il proprio personale impegno attraverso la ricerca, l'insegnamento e la divulgazione scientifica.

Ma c'è qualcosa di più in questa insistenza sul ruolo propositivo, sulla sfida utopica e sull'impegno necessariamente educativo dell'intellettuale. Si tratta di un *quid* che mi piace sottolineare, forse perché questa sottolineatura consente anche a me una apertura autobiografica, a partire da quei tratturi deweyani in cui mi muovo ormai da decenni e, al tempo stesso, mi permette di ricondurmi dal mondo dei classici alla contemporaneità. Ad ulteriore e forse superflua conferma della qualità "eterna" del classico, che va necessariamente e sempre al di là del suo spazio e del suo tempo per essere costante e suggestivo interlocutore in ogni contingenza.

Il mondo di oggi – dalla politica dei politicanti alle manifestazioni quotidiane della cultura, così come i mezzi di comunicazione di massa la divulgano e la presentano – mostra quanto e come siano decaduti due aspetti della vita sociale e civile, che costituiscono il lievito del costume e della mentalità democratici: da un lato, la scomparsa progressiva dell'opinione pubblica, capace di fare da contrappunto e da stimolo alla vita della *polis* e di rendere i soggetti cittadini a tutti gli effetti ed a pieno titolo; dall'altra, il progressivo ridimensionamento del ruolo civile dell'intellettuale. Sulle pagine di questa rivista, ho lamentato più volte, e non solo in tempi recentissimi⁵, l'esaltazione (ora esplicita ora implicita) dell'ignoranza da parte di *soi-disants* improvvisati intellettuali, che nei salotti televisivi e con la manomissione della scuola (tutte le volte che hanno potuto incidere a livello legislativo). Il fondo del populismo oggi trionfante sta, appunto, nell'esaltazione dell'ignoranza, che sostituendo il parere autorevole di esperti e competenti, sdogana i pregiudizi ed il senso comune anche nelle sue parti più becere, qualunquiste ed umorali (per non dire emotive ed irrazio-

⁵ Cfr. L. Bellatalla, *Sudditi o persone? Appunti su una scuola che cambia*, in "Ricerche pedagogiche", 138/2001, pp. 11-17; *Perché analfabetismo fa rima con neoliberalismo*, in "Ricerche Pedagogiche", 211, 2019, pp. 53-71; *Sulla tolleranza "attiva", ovvero elogio dell'intolleranza*, in "Ricerche Pedagogiche", LIV, 215, 2020, pp. 35-46 e, infine, *Neoliberalismo, educazione e scuola. Divagazioni su saggi recenti*, in "Ricerche Pedagogiche", LV, 218, 2021, pp. 121-130.

nali) che trasformano il popolo in massa e i cittadini in sudditi. E che cosa sia la massa, ossia di quale carica eversiva e potenzialmente pericolosa e deflagrante essa sia portatrice, è inutile ricordarlo, non solo perché ci sono studi importanti al riguardo, ma anche perché la Storia di un recente passato è lì a testimoniarlo.

Dunque, richiamare l'attenzione sulla qualità intrinsecamente educativa e utopica del lavoro dell'intellettuale non è un'impresa bizantina: all'intellettuale non spetta solo il compito di informare e di mettere al servizio della comunità le sue conoscenze e competenze; all'intellettuale spetta il compito di aprire gli orizzonti, di incentivare lo sforzo verso il futuro e di mostrare tutte le potenzialità della dimensione del possibile rispetto alla dimensione del reale. E ciò se, finalmente, vogliamo disfarci dell'idea che a quanto appare o è in atto non ci sia alternativa: la realtà non è e non deve essere una gabbia che imprigiona, ma un'opportunità per andare oltre i limiti raggiunti.

Per questi motivi, che ho brevemente richiamato e che mi piace, in conclusione ed in sintesi, elencare, la lettura di questo saggio su Montaigne si rivela suggestiva:

1. perché, una volta di più, se mai ce ne fosse bisogno, ci ricorda come i classici siano una fonte preziosa cui “abbeverare” la mente;
2. perché ci accompagna nel cammino, arduo ma interessante, della costruzione e dell'evoluzione dell'approccio scientifico all'educazione;
3. perché ci invita ad un atteggiamento mentale inquisitivo e mai soddisfatto dalle apparenze o dalla mera fattualità ed alla tensione verso uno sforzo teoretico ed interpretativo;
4. perché, infine, disegna un modello di intellettuale lontano dal *mainstream*: non tuttologo onnipotente o *yesman* al servizio del potente di turno – segno di una vita civile distorta ed invelenita e di una comunità di *followers*, per dirla con Alberto Mario Banti –, ma tessitore di senso e significato, appartato eppure al servizio di tutti.

Il modello nazionale del Piano Educativo Individualizzato

Angelo Luppi

Entra in vigore nelle normative nazionali dedicate agli alunni con disabilità un nuovo documento, registrato come *Decreto interministeriale n. 182 del 23 dicembre 2020* e concernente l'*Adozione del modello nazionale di piano educativo individualizzato e delle correlate linee guida*, realizzato dal Ministero in collaborazione con il mondo della scuola e con le associazioni che di essa si occupano¹.

Una attenta lettura dell'articolato che inizia e motiva il decreto vero e proprio mostra, peraltro, che il grado di ascolto dei contributi provenienti dagli stakeholder interessati a queste problematiche non sempre è riuscito coinvolgere a fondo tutti dal momento che assai numerosi sono i riferimenti di riconsultazione di pareri emersi nell'ambito del raccordo istituzionale con il CSPI (Consiglio Superiore Pubblica Istruzione). Possiamo tuttavia sinteticamente analizzarlo sotto tre dimensioni significative, che, in quanto normativamente decretate, esprimono dovere di applicazione a prescindere dai ministri in carica.

A) *Le premesse politico-gestionali del documento*. Il materiale disponibile sul sito ministeriale, abbondante ed articolato, a cui fare riferimento, riguarda il testo del Decreto vero e proprio ed alcuni documenti di accompagnamento, comprese le Linee guida e Modelli di PEI

¹ Il documento, registrato agli atti come *Decreto interministeriale n. 182 del 23 dicembre 2020*, ha questa denominazione: *Adozione del modello nazionale di piano educativo individualizzato e delle correlate linee guida, nonché modalità di attuazione delle misure di sostegno agli alunni con disabilità, ai sensi dell'articolo 7, comma 2-ter del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66*, in <https://www.istruzione.it/inclusione-e-nuovo-pei>, ultima consultazione in data 27 gennaio 2021.

distinti per livello di segmento scolastico (Infanzia, Primaria, Secondaria di Primo Grado e Secondaria di Secondo Grado); di sicuro interesse la Scheda per l'Individuazione del Debito di funzionamento e la Tabella per l'individuazione dei fabbisogni. Completano il materiale disponibile una sezione riguardante la previsione delle attività di formazione ed una sezione di Faq.

Questo documento, pur avendo natura di prescrizione amministrativa ed essendo, quindi, legato ad un dovere professionale della docenza, si presenta incardinato su motivazioni educative intese a giustificare la miglior conoscenza possibile dell'alunno con disabilità (certificata ai sensi dell'art. 3 della legge 104 del 1992), con l'idea di programmare e documentare per lui ogni possibile proattiva o migliorativa azione formativa e didattica. L'esigenza di lasciare traccia di ogni possibile azione a favore di questi ragazzi tramite ridondanti schede PEI di ben 12-14 pagine per ognuno di loro prefigura tuttavia un lavoro intricato ed ingente, forse eccessivo. Il fatto che i PEI vadano compilati on-line su apposita sezione ministeriale non elimina questa situazione.

Questo provvedimento assai articolato non è soltanto un atto regolatorio sul piano educativo ed amministrativo ma esprime una sua particolare inclinazione politico-formativa. Tutto ciò si nota nella dissertazione che in premessa nel decreto dichiara di “non accogliere la proposta di modifica relativa alla sostituzione nei testi ... dell'espressione ‘personalizzare’ con ‘individualizzare’”. Le situazioni personali oggetto di questa normativa sarebbero infatti meglio definite dal termine che si ispira al personalizzare, che troverebbe “una più compiuta collocazione scientifica nella letteratura pedagogica nazionale e internazionale”; in ciò si richiamano altre precedenti normative, quali la legge 53 del 2003 ed il decreto ministeriale 5669 del luglio 2011.

Non si tratta di una scelta educativa avente carattere di neutralità in quanto in ambedue i casi si tratta di provvedimenti emessi da governi di centro-destra. L'uso di questi diversi termini insiste su una visione sostanzialmente politica della scuola in quanto la scelta terminologica fra individualizzazione e personalizzazione implica l'idea di modificare la specificità della scuola, in quanto istituzione pubblica rivolta a tutti con l'ausilio di adeguate e specifiche professionalità, orientandola invece verso situazioni in cui alla famiglia ed ai servizi del territorio vengono date maggiori possibilità di intervenire a fondo nella gestione dei percorsi educativi realizzati nel sistema scolastico nazionale.

Va tuttavia rilevato che, espresse queste motivazioni, lo strumento PEI (Piano educativo individualizzato) di fatto non cambia la sua denominazione in PEP (Piano educativo personalizzato) come sembrerebbe ovvio che accadesse.

B) *Le articolazioni funzionali dei documenti amministrativi-educativi.* In coerenza a quanto sopra indicato, le modalità di gestione degli alunni disabili vengono ad essere attribuite ad una moltitudine di soggetti, aventi diritto di intervenire in merito. Nel decreto si determina esattamente la composizione del GLO (Gruppo di lavoro operativo per l'inclusione), a cui partecipano, oltre ai docenti di classe e di sostegno incardinati nella classe stessa, anche i “genitori dell'alunno con disabilità o chi ne esercita la responsabilità genitoriale, le figure professionali specifiche, interne ed esterne all'istituzione scolastica, che interagiscono con la classe e con l'alunno con disabilità nonché, ai fini del necessario supporto, l'unità di valutazione multidisciplinare” dell'ASL di riferimento con un suo delegato. Con valore consultivo può essere autorizzato a partecipare anche un esperto indicato dalla famiglia.

Nel compiere queste operazioni, all'alto numero di componenti già indicati possono aggiungersi, chiamati a partecipare alle riunioni del GLO, “anche altri specialisti che operano in modo continuativo nella scuola con compiti medico, psico-pedagogici e di orientamento, oltre che i collaboratori scolastici che coadiuvano nell'assistenza”.

Tutto ciò dovrebbe avvenire per ogni singolo alunno ed essere ovviamente verbalizzato nei PEI a futura memoria. Queste prolisse procedure concorrono di fatto a virare verso una fastidiosa burocratizzazione quel desiderio d'interagire con i propri alunni che rende indispensabili i docenti stessi. Forse con l'intento di alleviare il peso organizzativo di queste procedure, si prevede infine che le “riunioni del GLO possono svolgersi anche a distanza, in modalità telematica sincrona”.

Il GLO ha il compito di approvare il PEI, che si articola in varie tempistiche cicliche rivolte alla sua stesura iniziale (entro i primi mesi di scuola) ad una sua revisione nel corso dell'anno ed alla definizione degli esiti finali, che a loro volta concorrono alla stesura del PEI *provvisorio* (fine anno scolastico con riferimento all'anno successivo).

Una decisione, in questa complessa situazione, ci sembra comunque interessante e positiva; si tratta della possibilità di una “partecipazione attiva degli studenti e delle studentesse con accertata condizione

di disabilità in età evolutiva ai fini dell'inclusione scolastica nel rispetto del principio di autodeterminazione”; sentire infatti direttamente anche il parere dei ragazzi e delle ragazze disabili, nell'ambito della scuola superiore, può essere assai utile e comunque giustificato.

C) *La socializzazione gestionale delle procedure.* L'articolazione delle procedure connesse alla gestione delle situazioni di disabilità non risulta terminata con la gestione degli incontri e dei documenti prima indicati; ulteriormente complessa appare la loro gestione che ad un certo punto fa riferimento anche alla struttura della scuola come ambiente facilitante, ove inserire gli “interventi di corresponsabilità educativa intrapresi dall'intera comunità scolastica”, con particolare cura “rivolta allo sviluppo di -processi decisionali supportati- ai sensi della Convenzione ONU (CRDP)” ed alle “classificazioni ICF dell'OMS”.

L'importanza di questo passaggio normativo è rimarcato nelle Linee Guida ove, oltre a meglio specificare questi riferimenti internazionali, si richiama anche l'obiettivo 4 dell'Agenda 2030 ONU (Sviluppo sostenibile) inteso a garantire una “*istruzione di qualità inclusiva ed equa*” ed a “*promuovere opportunità di apprendimento per tutti*”.

Nelle norme indicate sono poi previsti anche un Progetto individuale per raccordare in progettazione inclusiva le “azioni esterne al contesto scolastico, coordinate dall'Ente Locale” ed un Quadro informativo, redatto “a cura dei genitori” o da “altri componenti” del GLO, purché esterni all'istituzione scolastica, relativo alla “situazione familiare e alla descrizione dell'alunno con disabilità”.

Nel decreto esaminato, nelle Linee Guida allegate ad esso e nei campi da compilare nei vari modelli di PEI si ritrovano infine le situazioni educative e didattiche da valutare nell'ambito della scolarizzazione inclusiva degli alunni interessati. In questi modelli appaiono i profili dettagliati da considerare nel percorso scolastico degli alunni, in una panoramica positivamente ampia, che ovviamente non può essere riportata in questa breve nota; in quest'ambito minuto si concretizzano i temi dell'incontro umano e professionale dei ragazzi e dei loro docenti.

Nelle procedure esaminate si individua anche un documento, connesso al PEI ed al Profilo di funzionamento, sostanzialmente una scheda di valutazione personale allargata, denominato “Debito di funzionamento”. In questa scheda vengono classificate (assente, lieve,

media, elevata, molto elevata) le situazioni e, nel quadro del sostegno educativo e didattico, il “debito” riscontrato nei ragazzi per quanto riguarda il funzionamento delle capacità di relazione, comunicazione e linguaggio, autonomia ed orientamento, dimensione cognitiva e d’apprendimento.

Francamente “debito” ci appare come denominazione inadatta alla situazione. Essa sembra rimarcare in sostanza lo scostamento da una implicita concezione di “normalità” che questi ragazzi, in quanto disabili certificati, avrebbero difficoltà a raggiungere. Tempo addietro ci eravamo abituati a considerare questi alunni, con terminologia forse un poco edulcorata ma più generosa, come diversamente abili; passare ora a questa perentoria definizione di carenza debitoria ci sembra decisamente inopportuno. Meglio sarebbe stato definire questa scheda più empaticamente (una dimensione intrinseca dell’essere insegnanti) semplicemente come Scheda di Percorso e Successo Formativo.

Da questo punto di vista più adeguato appare il contributo presente nelle Linee Guida (sezione 6) in cui si propone una interessante serie di riflessioni, ambientali ed educative, che derivano da un documento Unesco, connesse a ventidue domande di osservazione e valutazione del comportamento docente e discente, utili a verificare e migliorare professionalmente l’andamento dei percorsi formativi.

Può essere utile, per approfondire queste problematiche la visione delle slide di presentazione dei nuovi modello PEI e delle modalità di assegnazione delle misure di sostegno. ulteriormente diffuse in altra e successiva comunicazione².

² Cfr. Newsletter n- 11, del 1° febbraio 2021, in <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/newsletter-n-11>, ultima consultazione in data 01 febbraio 2021.

Educazione e propaganda tra fascismo e dopoguerra

Alessandro Genovesi

È in libreria *Harlem il film più censurato di sempre* di Luca Martera edito a Milano da La Nave di Teseo in collaborazione col Centro Sperimentale di cinematografia.

Il libro racconta la storia imprevedibile, tragica e singolare del film *Harlem*, pensato con intenti di propaganda “*antisemita, anti-americana e anti-negro*”, uscito nel pieno della Seconda guerra mondiale continuando ad essere programmato anche negli anni successivi dopo una corposa censura da parte americana. La genesi del film ha inizio nel 1939 quando Luigi Freddi, *factotum* del cinema fascista, dopo aver letto un racconto di Giuseppe Achille, pubblicato su *Il romanzo mensile*, decide di prendere spunto da questa storia per il soggetto di un nuovo film della *Cines*.

La novella è di poche pagine e ruota attorno ad un incontro di boxe tra un pugile americano di colore e un pugile bianco ed italiano. L'intenzione dello scrittore è chiara: descrivere la supremazia culturale italiota nei confronti di quella americana e meticcica. C'è un passaggio, nel finale, quando il pugile italiano sale finalmente sul ring dopo una serie di traversie, che riassume bene il pensiero di Achille: “Tom in un salto fu sul quadrato...la muscolatura potente risaltava nel breve riquadro illuminato, macchina formidabile d'urto e di battaglia... L'immenso pubblico negro tratteneva il fiato. Una febbre d'odio e di paura passava l'anfiteatro enorme, traversava i nervi e il sangue di quelle migliaia di uomini come una corrente elettrica o come un contagio. In quell'atleta bianco, là sul quadrato di corde, i negri vedevano come la testimonianza viva di una forza prepotente e irresistibile: la potenza dell'Italia che occupava l'Abissinia;

vedevano liquide fiumane di uomini bianchi che invadevano la lontana terra dei negri...E l'odio bruciava nei loro cuori selvaggi come una fiamma scura e fumosa”.

È in queste righe e in questo eloquio futurista e fascista che Luigi Freddi vede il potenziale per un film di propaganda e, certo di incontrare il favore dell'apparato fascista, si muove alla ricerca dei fondi per finanziare l'opera.

Freddi stesso è uomo dell'apparato: dal 1934 è capo della *Direzione generale della cinematografia*; nel 1937 ha fondato a Roma il *Centro sperimentale di cinematografia* e la rivista ufficiale del CSC, *Bianco e Nero*; sempre nel 1937 ha inaugurato *Cinecittà*, di cui ha voluto e seguito passo dopo passo l'intera progettazione. Il suo obiettivo, fin da quando ha trascorso mesi ad Hollywood per studiarne gli aspetti organizzativi, è quello di realizzare una completa riforma della cinematografia nazionale di stampo americano: creando una cittadina per il cinema, aprendo una scuola per formare i professionisti di settore, stampando una rivista di settore, come strumento di critica e di controllo e soprattutto lavorando ad un cinema di propaganda per veicolare contenuti funzionali al regime fascista.

Freddi è il vero uomo della propaganda e la sua idea di cinema la possiamo leggere ancora nel 1952, quando finita la guerra, lavora per la società cinematografica di Angelo Rizzoli, la *Cineriz*, che produce tra i tanti titoli la serie *Don Camillo*. Così scrive: “È opportuno domandarci che cosa sia, in sostanza un film di propaganda, quali siano le caratteristiche fondamentali... se è vero che un film, in genere, deve rivolgersi a tutto il pubblico di ogni classe, mentalità e stato d'animo, quello di propaganda... si deve rivolgere, dunque, alla grandissima maggioranza degli spettatori, a quella massa, per intenderci, che è senza dubbio la più 'sprovvista' dal punto di vista intellettuale e culturale. Deve raggiungere le scarse capacità di intendere ed esaltarne le scarsissime capacità di volere. Provocare in essa un chiaro orientamento che non potrà essere maturato in sede intellettuale ma soltanto in sede sentimentale... Lo spettacolo in genere, ma il cinema in particolar modo, compiono questo miracolo: di spogliare lo spettatore del 'quantum' di critica intellettuale... e di porlo in uno stato d'animo sentimentale... la ricettività del pubblico è di origine istintiva, e pertanto sorge dalle fibre più remote dell'animo che non sono quelle incise e levigate dalla cultura ma quelle proprie delle immediate attività umane”.

Insomma, Freddi è convinto che il cinema sia l'arte ideale per circuire le masse e gli incolti, e anche Alessandro Pavolini, Ministro della cultura popolare, deve essere della stessa opinione se, visto il progetto su *Harlem*, stanZIA per il film la cifra *monstre* di 11 milioni di lire che, nel 1943, quando l'Italia è in guerra è un *budget* esorbitante. Lo sarebbe ancora oggi, visto che equivale *grosso modo* a quattro milioni di euro. Una volta trovati i soldi, Freddi si adopera per creare la squadra di lavoro: parte dal regista, ma la faccenda si complica perché chi può permetterselo prova a declinare l'invito. Il primo ad essere coinvolto, Alessandro Blasetti, si sfilava dopo una prima stesura. Freddi allora ripiega su Carmine Gallone che accetta, chiedendo però di scritturare nientemeno che il critico Emilio Cecchi, firma di livello ed esperto del mondo americano. A quel punto, le sei persone incaricate della scrittura, più Freddi e il regista Gallone mettono mano alla sceneggiatura in chiave propagandistica; scrivono due versioni del soggetto per rendere la trama più struggente possibile e spingere i toni razzisti e antiamericani al massimo. Implementano una linea narrativa "gangster", presentando gli americani come un popolo retrogrado e violento, principalmente a causa della loro interculturalità; ed infine elogiano la grandezza italiana alle prese con le vittorie colonialiste. Tuttavia, la trama rimane sostanzialmente intatta rispetto alla novella di Achille.

A quel punto il progetto è pronto, ma c'è un piccolo grande problema: essendo scoppiata la guerra, non è pensabile girare il film in America, nemmeno gli esterni, per cui dovranno ricostruire a Cinecittà la città di New York. Questa è una cosa che gli architetti e i decoratori dell'epoca sanno fare bene e non rappresenta certo un problema. La vera difficoltà è trovare le comparse di colore. Per risolvere la questione, Freddi ritiene legittimo richiedere di usare i prigionieri della guerra di Abissinia, in parte già presenti sul territorio italiano, perché coinvolti a Napoli in uno *zoo umano* che mostra agli italiani ricostruzioni viventi di villaggi africani. Freddi fa anche costruire un campo di prigionia a ridosso di Cinecittà per usare le comparse e averle comodamente a disposizione per gli 80 giorni di lavorazione. Peraltro, molte di queste comparse non risulta che fecero mai ritorno in patria, tranne i pochi che riuscirono a scappare e si unirono ai partigiani, circostanza che aggiunge un ulteriore aspetto tragico alle già drammatiche vicende del film.

Una volta risolte tutte le questioni editoriali e organizzative, Freddi si occupa del cast, ma trattandosi di un film che ha grande di-

sponibilità economica ingaggia facilmente i volti più noti dell'epoca: Osvaldo Valenti, Amedeo Nazzari, Massimo Girotti, Elisa Cegani, Luisa Ferida, Vivi Gioi, Erminio Spalla, Luigi Almirante, e, visto che si parla di boxe, anche Primo Carnera. Un cast stellare per l'epoca. C'è però una necessità in più: quella di trovare un protagonista che interpreti il pugile di colore che ovviamente non può essere uno dei prigionieri etiopi. Freddi allora ricorre ad un ennesimo stratagemma, che più che denotarne il pragmatismo, ne mostra in pieno il freddo cinismo: sceglie un non attore italo-congolese Lodovico Longo, che fa il pugile, ma soprattutto è un matematico, tanto che lavorerà in seguito coi ragazzi di via Panisperna. Sceglie lui in quanto figlio adottivo di un console italiano in Africa, e lo scrittura perché rappresenta il “massimo esempio di come la cultura fascista possa redimere un selvaggio africano”. Con questo ultimo attestato finale di “coerenza fascista”, il film arriva nelle sale in un periodo a dir poco difficile: il 24 aprile 1943.

Sebbene il periodo non sia certo dei migliori, il film incassa molto bene, e come testimoniano le recensioni dell'epoca, riportate a parte nel libro, riscuote anche un grande consenso di critica. Sono tutti entusiasti, persino Guido Aristarco che sobriamente dice: “È qualcosa di più di un grande film, di un film perfetto, di un capolavoro”.

Dopo pochi mesi, però, la festa pare finita per tutti, il 25 luglio '43 cade il fascismo e per un attimo si pensa alla resa dei conti. Di fatto, Luigi Freddi viene arrestato il 28 luglio e rinchiuso a Forte Boccea, ma il film prosegue lo stesso il suo cammino in sala continuando a incassare, noncurante dei bombardamenti, delle lotte intestine tra fascisti. All'8 settembre del 1943 è il film più visto dell'anno avendo incassato più di 10 milioni di lire.

A questo punto la vicenda raccontata da Martera nel libro, si fa interessante. Già, perché il film segue perfettamente le sorti alterne e contrastanti del nostro Paese. Dopo l'8 settembre si formano due Italie, e anche *Harlem* si sdoppia: un film al nord con il medesimo titolo, e uno al sud con il nuovo titolo, più sportivo, *Knock out!* Infatti, il 12 settembre Freddi è uscito dal carcere e ha aderito subito alla Repubblica di Salò; non solo, ma è stato anche nominato presidente del *Cine villaggio* di Venezia, la cinecittà di Salò, e da qui ha ripreso la sua attività di uomo di cinema ed *Harlem* è tornato a vivere con lui dopo solo pochi mesi di stop: nel gennaio del 1944 il film è di nuovo in sala in tutto il nord e anche all'estero, nei Paesi neutrali o di influenza dell'Asse, ossia in Svizzera, Spagna, Portogallo, Germania,

Francia, Olanda e Ungheria. Al sud invece, con l'entrata degli americani a Roma il 4 giugno 1944, dopo l'iniziale sequestro di tutti i film italiani e tedeschi, gli alleati ritengono necessario riattivare il cinema. Usano i loro film e i cinegiornali, recuperano anche alcuni film fascisti, naturalmente emendandoli e riadattandoli. Ed è quello che succede ad *Harlem* che diviene *Knock out!* dopo la censura americana. Trenta minuti di tagli piccoli e numerosi della durata di trenta secondi l'uno, una vera macelleria in pellicola, ma soprattutto molte le parti che vengono ridoppiate, dove è possibile usando le stesse voci degli attori, mentre altre volte le voci degli attori cambiano più volte nella nuova versione. Le modifiche riguardano frasi intere, ad esempio Amedeo Nazzari appena arrivato a New York in *Harlem* sentenza sugli americani "questo popolo malsano!", che viene prontamente ridoppiato in *Knock out!* in "questo popolo meraviglioso!". Nel libro Martera dedica una parte molto dettagliata a questi tagli che ben spiegano l'operazione degli alleati: si tolgono le scene che danno un'immagine degli Usa corrotta. Ad esempio: in *Harlem* all'arrivo in albergo, gli italiani si meravigliano che gli americani non chiedano i documenti, e la scena viene tagliata; si tolgono i riferimenti antisemiti: nell'originale quando Tommaso accetta di partecipare all'incontro dice: "Accetto perché ho bisogno e perché voglio mettere a posto i negri e i falsi bianchi" così erano chiamati gli ebrei su *La difesa della razza*. La battuta diventa in *Knock out!*: "Accetto perché ho bisogno e perché voglio salvare anche mio fratello". Minime continue modifiche ovunque, tranne nel finale dove si taglia per intero la morte di Amedeo Nazzari, che interpreta il personaggio positivo del film, forse più che per intenti di censura, per avere un limpido lieto fine.

Tra gli altri cambiamenti significativi c'è l'epurazione dai titoli di testa e da molte scene di Osvaldo Valenti. L'attore, assieme alla compagna Luisa Ferida era stato giustiziato dai partigiani e per questo viene escluso dal censore americano. Da notare, che nessuno ha sentito il bisogno di tagliare le parti dove i neri vengono rappresentati come bifolchi e soprattutto in cui parlano con la voce "da raffreddore". Cosa che continuerà a lungo nel nostro cinema anche nel dopoguerra, si pensi alla Mami di *Via col vento*. Ed eccolo quindi il film più censurato di sempre presente contemporaneamente al nord col titolo *Harlem* nella versione fascista, e a sud come *Knock out!*, nella versione americana.

Questa la storia di *Harlem il film più censurato di sempre* minuziosamente affrontata e descritta da Martera, in un libro ricco di aneddoti, materiali, frutto di una ricerca evidentemente approfondita, con un bell'apparato fotografico e una sezione di documenti inediti molto interessante.

La sensazione è che nelle intenzioni di Luca Martera, che è anche regista, si siano gettate le basi per un lavoro documentaristico, dato che la storia raccontata nel libro si presta evidentemente ad un lavoro in tal senso. Magari, in quel contesto ci sarà modo per affrontare alcuni aspetti che sono rimasti sospesi e che meriterebbero ulteriore approfondimento. Il primo riguarda il destino di *Harlem/Knock out!* nel dopoguerra. Questo film, infatti, è nato sotto il fascismo, è passato nel primo dopo guerra attraverso i tagli della censura americana, e poi ha attraversato indenne gli anni '60, '70 e '80. Il titolo è nel catalogo Rai fino al 1988, con numerosi passaggi estivi e la domenica mattina sui canali nazionali. Come è possibile che nessuno abbia mai valutato il film, anche nella versione censurata, come un film razzista? Come è possibile che nessuno si sia posto il problema di metterlo a riposo perché appartenente alla propaganda fascista? Ed inoltre, come è stato possibile che chi ha voluto realizzare un film di questa natura, l'uomo del cinema di propaganda Luigi Freddi abbia continuato a lavorare nel settore cinematografico e sia stato celebrato da *Cinecittà* come uno degli uomini più importanti del nostro cinema addirittura con un volume a lui dedicato nel 1994? Il libro è *Luigi Freddi, Il governo dell'immagine*. In questo senso, poi, è giunto forse il momento di una riflessione sul cinema del ventennio, non solo per il ruolo avuto durante il fascismo, ma valutandone gli effetti sul cinema successivo, per lo meno fino a quello del boom economico. Andrebbe pertanto analizzato quanto gli uomini di cinema che hanno lavorato sotto il fascismo, e poi, senza soluzione di continuità, hanno continuato a lavorare nel cinema del dopoguerra abbiano portato una certa mentalità, un certo modo di pensare anche nei film degli anni successivi.

C'è un libro molto interessante di Johann Chapoutot che si intitola *Nazismo e management. Liberi di obbedire* e affronta la continuità lavorativa che ebbero alcune figure compromesse col regime nazista, tra prima e dopo la guerra. In particolare, analizza come i nazisti che hanno lavorato ai piani di sterminio si siano reinventati con successo come organizzatori manageriali nelle grandi aziende tedesche degli anni '50 -'60. La loro filosofia manageriale, che puntava sul concetto

di libera iniziativa per le figure seconde in comando, è diventata uno dei mantra di molte figure manageriali aziendali degli anni '90-2000.

Ora, secondo Chapoutot, il punto non è solamente quello di entrare nel merito della validità di questa visione manageriale, ma considerare che queste figure avevano colpe accertate e dimostrate e non sono state interdette dal lavorare nello stesso settore in cui avevano operato con tragici effetti durante la guerra. Al contrario, la loro esperienza precedente è stata valutata come un bene da preservare. Non si valuta la cosa in termini di perdono o punizione, ma da un altro legittimo punto di vista: è corretto che chi è stato coinvolto nel regime nazista ed ha espresso idee affini al regime, abbia poi continuato a fare ciò che faceva prima nello stesso ambito o settore? Certo la cosa va valutata anche in termini di giustizia assoluta, ma soprattutto perché ha comportato un'inevitabile continuità di pensiero tra prima e dopo il nazismo.

Ecco allora che è lecito domandarsi se una cosa del genere sia accaduta anche da noi, ad esempio nel nostro cinema del dopoguerra. È possibile che alcuni dei film realizzati negli anni '50 e '60 abbiano risposto a schemi narrativi simili a quelli dei film di propaganda fascista? In fondo al libro c'è un documento inedito sull'epurazione del cinema di regime nel 1944 e mai messa in pratica, è interessante leggerne i nomi. Tra coloro da epurare ci sono: Luigi Chiarini direttore Centro Sperimentale, tra i firmatari della difesa della razza, che nei primi anni sessanta diventa il primo docente di storia e critica del cinema presso un'università italiana, all'ateneo di Pisa, e poi direttore della Mostra Internazionale d'Arte Cinematografica di Venezia dal 1963 al 1968; Ludovico Bragaglia regista e consigliere nazionale del fascismo che girerà film per tutti gli anni '50 con un ultimo titolo realizzato che è *I quattro moschettieri* nel 1963; Carmine Gallone che lavorerà fino al 1954; Goffredo Alessandrini che lavorerà fino al 1971 e infine, ci sono anche Sergio Amidei, proprio perché sceneggiatore di *Harlem* e Roberto Rossellini per la regia di *Un pilota ritorna*. Entrambi di lì a poco faranno nascere il Neorealismo con *Roma città aperta*.

E di colpo viene un pensiero, quasi oltraggioso: e se anche il Neorealismo o il cinema Post-Neorealista avessero attinto ad un linguaggio di propaganda? Tralasciando i film d'autore più significativi, su cui la questione è più spinosa, cosa succederebbe se scorressimo i successi al botteghino, oggi dimenticati?

Ecco qualche film che forse varrebbe la pena rivedere in quest'ottica: ad esempio quelli di Mario Camerini che negli anni '50 rinnova il suo interesse per le commedie leggere come *Suor Letizia* ('56); *Due mogli sono troppe* ('50); *Moglie per una notte* ('52); *Gli eroi della domenica* ('53); *La bella mugnaia* ('55); *Vacanze a Ischia* ('57); *Primo amore* ('59); o ancora il già citato Alessandro Blasetti che affronta commedie dai buoni sentimenti come *Prima Comunione* ('50); *Altri tempi* ('52); *Peccato che sia una canaglia* ('54), *Tempi nostri* ('54), *La fortuna di essere donna* ('55), *Amore e chiacchiere* ('57); o Carmine Gallone che si cimenta con i personaggi di Guareschi in *Don Camillo e l'onorevole Peppone* ('55); e poi Mario Bonnard che prosegue il filone delle storie di buoni sentimenti e di redenzione con *I figli non si vendono* ('52); *Tormento del passato* ('52); *La ladra* ('55). Insomma i titoli non mancano: film modesti, leggeri, senza grandi pretese e d'evasione, ma ricchi di luoghi comuni, di vecchie consuetudini, di costumi da preservare e difendere, film che citando Luigi Freddi devono essere per "tutto il pubblico di ogni classe, mentalità e stato d'animo" titoli che si devono "rivolgere... alla grandissima maggioranza degli spettatori, a quella massa, per intenderci, che è senza dubbio la più "sprovveduta" dal punto di vista intellettuale e culturale" perché sono titoli che devono "raggiungere le scarse capacità di intendere ed esaltarne le scarsissime capacità di volere. Provocare in essa un chiaro orientamento che non potrà essere maturato in sede intellettuale ma soltanto in sede sentimentale". Ancora una volta, quindi, cinema di propaganda.

Diario di scuola VII

Alessandra Avanzini

Questa è la scienza: un'esplorazione di nuovi modi di pensare il mondo. È la capacità che abbiamo di rimettere costantemente in discussione i nostri concetti. È la forza visionaria del pensiero ribelle e critico capace di modificare le sue stesse basi concettuali, capace di ridisegnare il mondo da zero.

Carlo Rovelli

Se il mondo fosse una scacchiera

Mi hanno colpito queste parole, scritte qui in esergo. Perché l'uomo è inquieto, quando è uomo davvero. Non si accontenta. Cerca sempre, come se non potesse mai fermarsi di fronte ad un paesaggio che forse è bello da guardare, ma non riesce a spiegarci il suo mistero. È tranquillizzante, se non ci poniamo domande. Un po' abbiamo voglia di svelarlo questo mistero, un po' vorremmo lasciarlo lì come è. E questa sottile inquietudine è forse anche un po' una maledizione, un tormento. Una cosa soltanto sembra certa, che comunque il mistero non sarà mai pienamente svelato. Per quanto ci diamo da fare a cercare, riorganizzare ordine tra mille tracce confuse e caotiche, tracce di uomini che hanno vissuto come noi e come noi sono stati inquieti, per quanto le riorganizziamo, il mistero rimane. Per quanto inseguiamo il mondo dell'allievo seduto, coricato, saltellante al suo banco, mai riusciremo a capirlo veramente.

Stavo per dire, ad aiutarlo. Poi qualcosa mi ha fermato. Che presunzione. Alla fine, me ne rendo conto, è il mio allievo che aiuta me. Mi dà un motivo per pensare, riorganizzare le mie idee e modificarle. Mi carica di idee, aspettative e speranze, di nervosismo e di soddisfazione. È forse questa una delle cose più suggestive della relazione educativa, che ti insegna che la conoscenza è prima di tutto una trasformazione di ciò che sei. Non ne esci immune, quando sei entrato in quel magico mondo che è l'apertura a qualcosa che prima non conoscevi, non sei già più lo stesso, c'è qualcosa in te che si è mosso, si è disarmonizzato, si è rimesso in discussione. La conoscenza non accetta stabilità, insegue uno stato precario e corre sempre verso qualcosa d'altro. È la più alta espressione del mistero che siamo, come uomini.

Non tutti ne sentono il bisogno, e forse quelli che non lo sentono, quelli che non cercano più, sono apparentemente più felici. A volte mi pare che crescendo gli uomini costruiscano una sorta di doppio fondo, come può esserci in un cassetto, o in una valigia, e nascondono lì dentro, pressandoli bene, tutti i desideri cui hanno rinunciato, convinti che era la cosa giusta. Convinti che la spiegazione ci sia già, che le cose sono proprio così come le abbiamo pensate, che ad un certo punto sia necessario fermarsi.

Eppure quando guardo un paesaggio in montagna, capisco il bisogno che l'uomo ha di aprire quel doppio fondo e continuare a percorrere la sua strada – lo sguardo scientifico è questo. Non la pidocchiosa ricerca di mille tracce, da mettere insieme e mostrare e spiegare in modo filologico; lo sguardo scientifico prende quelle tracce e quasi le travolge con un vento che le scompiglia ma poi dà loro una direzione, che magari è tutta sbagliata, ma ti è servita per aprirti lo sguardo e il cuore, ti ha commosso e ti ha fatto sentire che quel paesaggio è bello; bello perché è diventato parte di te. Chi lo analizza in modo distaccato lontano, e in apparenza corretto, seguendo tutte le regole, ha cancellato il paesaggio dal proprio sguardo e ha rinunciato alla ricerca. E magari ha scritto un forbito libro di 300 pagine. Ma non ha capito, non ha compreso, perché non si è modificato insieme a lui.

Forse non esiste niente di tutto quello che pensiamo e forse le nostre spiegazioni scientifiche sono delle assurdità, ma se in qualche modo permettono di farci sentire dentro al mondo e il mondo in noi, siamo sulla strada giusta, sulla strada di quella responsabilità dinamica che ci regala senso e motivazione, senza ingessare i nostri passi in rigide ottusità. E forse non dobbiamo aspettarci che ci faccia stare bene, perché inizialmente uno sguardo che si rinnova, fa stare male. E abbiamo voglia di tornare indietro, a quelle sicurezze che ci facevano sentire come se nulla potesse più cambiare, tranquilli, a posto. Un po' come capita agli uomini incatenati dentro la caverna platonica, il loro non sapere che tutto ciò che vedono in realtà non ha consistenza, che sono solo ombre, li fa stare bene, in una forma di felicità che non si pone domande, e niente vacilla, niente si smuove, tutto scorre tranquillo davanti ai loro occhi. Di essere in gabbia, non se ne rendono conto. E se qualcuno prova a smuoverli, a fargli capire che è solo un inganno, una trappola, lo odiano e lo ucciderebbero se potessero. Non vogliono cambiare, non vogliono vedere il sole. Credono di amare le loro ombre, perché le sentono vere. Forse va bene anche così. O forse no. Lo sguardo scientifico è inquieto e di questo non sa accontentarsi.

Eppure, resto convinta che quando riusciamo a vedere quel sole, anche solo per un attimo, poi magari di nuovo si oscura, quella sia la vera forma di felicità.

“Era cerfuoso e i viviscidi tuoppi
Ghiarivan foracchiando nel pedano.
Stavano tutti mifri i vilosnuppi,
mentre squoltian i momi radi invano”

Che parole assurde, queste del Ciciarampa, eppure la struttura della frase ha senso, pur non volendo dire niente assolutamente niente. Quante volte l’ipocrisia di parole che non rimandano a nessuna sincera visione del mondo siamo costretti ad ascoltare come se fossero parole guida, da ascoltare perché questo è l’ordine del mondo. L’ordine e il senso delle cose emerge quando alle parole sappiamo dare un valore che non può che trasformarsi continuamente, e a trasformarlo deve essere chi usa quelle parole e le fa autenticamente sue. Che non significa voler capire filologicamente quelle parole, se non vogliamo rimanere intrappolati dentro una ricerca arida, disumanizzante, ma significa costruire per loro una prospettiva, metterle davanti ad uno specchio e vedere se funziona, e se non funziona, spingerci dentro alla nostra logica, al nostro modo di pensare e trasformarla. Così fa la piccola Alice.

E come si può fare, a trasformare questa logica, a fare nostre quelle parole senza percorrere strade ipocrite e vuote, ma apparentemente così rassicuranti, strade che ci ingannano lasciandoci pensare che abbiamo raggiunto un equilibrio?

Quando Alice è nel mondo dello Specchio, il caos, il disordine la travolge... finché non intuisce che il disordine è solo una forma sconosciuta di ordine una forma che per lei è ancora mistero. Le cose vanno decisamente meglio quando, guardandosi intorno, qualcosa in lei si muove e viene da lei usato per dare un senso a ciò che vede, per riorganizzarlo usando se stessa, il proprio mondo, la propria realtà codificata, e osservando ciò che non conosce mette in gioco tutto, i codici che credeva di padroneggiare, i codici che ancora non comprende. Si guarda intorno dicevo e le viene questa intuizione “Parola mia, è fatta in modo da assomigliare a un’enorme scacchiera! ... Mancano solo degli uomini che si muovano in su e in giù – ma ci sono!”... il cuore prese a batterle per l’eccitazione “È un’enorme partita a scacchi quella che stanno giocando – sopra il mondo intero – ammesso che questo sia *il mondo*, naturalmente”.

Non che tutto sia certo dentro di lei, ma ha trovato un codice per decifrare, comprendere, dare senso: la scacchiera. E su questa idea, sì, ora può andare avanti, ora può smetterla di girare a vuoto e muoversi come un burattino cercando di imitare goffamente regole non sue. È veramente così? È veramente una scacchiera il mondo in cui è stata catapultata e una partita a scacchi quella che sta giocando? Forse no, forse non è niente di tutto questo. Fatto sta che, ipotizzando di essere dentro a questo gioco, che Alice conosce, la bambina ne diventa protagonista attiva, ne conosce le regole e si mette in relazione con gli altri, magari gli altri stanno giocando un altro gioco; ma l'idea funziona, la comunicazione è attivata. E questo è l'aspetto straordinario e magico. Che funziona. E permette l'incontro tra Alice e gli altri. Permette una relazione e una crescita. Perché Alice legge il mondo interpretandolo, gli dà una direzione e coinvolge chiunque sia dentro a quel mondo. Alice ha trovato una via per svelare un mistero che le sfugge sempre un po', ma almeno adesso può provare a entrarci dentro, con uno sguardo che deve rimanere incantato e dinamico se non vuole essere mangiato da un paradosso – ingessarsi nell'ottusità di chi crede di aver trovato la verità, l'equilibrio, la sicurezza.

Alice è in movimento, con autenticità ed entusiasmo, ma le cose non sempre tornano, e sarà sempre il suo sguardo attivo a costruire per lei la strada più sincera. Che non spiega, forse, ma coinvolge, illumina, trasforma, regala significato.

*Era cerfuso e i viviscidi tuoppi
Ghiarivan foracchiando nel pedano.
Stavano tutti mifri i vilosnuppi,
mentre squoltian i momi radi invano*

L. Carroll, *Attraverso lo specchio*. E cosa Alice vi trovò

De' remi facemmo ali al folle volo.

E così a me capita a scuola. Cerco sempre, mi sembra di frugare dentro questo possibile incontro con i ragazzi per andare a scoprire tutte le strade possibili, per percorrere insieme una strada non sempre semplice, per trovare il gioco anche in ciò che troppe volte viene visto con eccesso di ansia e sentito come un mondo lontano ed estraneo.

Come la *Divina Commedia*. Dante a dire il vero di solito piace, o meglio, affascina la storia, piace sentire quando lo si legge, ma quando

lo si deve studiare, parafrasare, spiegare, incorniciare dentro al periodo storico... quanto diventa noioso allora Dante! E non lo amano più, o forse un po', però imparano forzate interpretazioni, si sforzano di essere all'altezza, ma lo vedi quasi senza nemmeno ascoltarli che stanno usando parole non loro. Allora cosa dobbiamo fare? Insistere, farli soffrire perché lo studio, la scuola è anche questo?

Non so, io ci ho pensato tanto e più ci penso più la mia idea è che la scuola e lo studio devono essere una gioia, devono essere un divertimento, magari un po' faticoso in certi momenti, ma comunque non devono mai diventare qualcosa di cui ti sfugge il senso complessivo. Uno studente non deve mai trovarsi ad essere nella scuola come un operaio in una catena di montaggio. Deve poter abbracciare il progetto ideale che guida il docente nel suo agire, devono vedere che c'è qualcosa che va oltre la singola lezioncina. Devono sentire che ha senso farlo anche se a volte è un po' stancante. Anche se a volte non si vedono subito i risultati, anche se a volte il docente è così noioso che ti richiede di fare e rifare le stesse cose perché diventino sempre migliori, sempre più belle.

Per come la vedo io, se i ragazzi si trovano con parole che a loro suonano come quelle del Ciciarampa, non è giusto dare, imporre loro una lettura univoca, la lettura dei critici, e chiedere di fidarsi; al contrario, devono poterci ricamare sopra, divertirsi, spingersi a trovare una loro visione, un loro senso. Che magari è tutto sbagliato, ma è una loro conquista.

Per aiutarli in questo a me piace farli entrare nei testi, farli giocare con i testi; poi provo a parlare, a sentire come li capiscono, provo a dare la mia visione, e quindi chiedo loro di fare un po' come faccio io, e spingersi dentro la storia. Ma a volte non ha nemmeno senso dare tante interpretazioni, a volte una storia va solo ascoltata, apprezzata, amata. E rimane parte di te, e svolgerà il suo ruolo nel tempo, venendoti in aiuto quando meno te lo aspetti, come se fosse stata vita vissuta, esperienza concreta. Invece era 'solo' una storia.

Quest'anno sono ricapitata, dopo le convocazioni di settembre, nella mia prima scuola, il liceo artistico. Che bella scuola! Però i ragazzi, dopo tre anni, ovviamente non sono più quelli; e poi questo è un anno strano, tra pandemia e dad procede a singhiozzi, e non perché non lavoriamo, ma perché lavoriamo con una fatica enorme. Abbiamo iniziato in presenza al 75%, poi ci hanno chiuso, poi siamo tornati al 50 o al 75 % non lo ricordo nemmeno più, poi chiusi di nuovo, poi tornati, con un orario che ora cambia ogni settimana.... Quindi conoscere

classi nuove in questo modo non è immediato e tutto sommato mi pare che siamo stati bravi, però chiaramente le idee arrivano con più lentezza, perché quell'assurda abitudine di programmare a inizio anno, quando una classe la conosci appena, è fuori da ogni logica; le idee vengono quando hai il polso della situazione, quando cominci a capire come correre sulla stessa strada possibilmente (anche se c'è sempre qualcuno che improvvisamente sbuca da una stradina secondaria, ma se alla fine sbuca va bene così) e verso la stessa meta, l'idea arriva quando docenti e studenti sono davvero "insieme" in classe. Ed è molto raro che possa capitare dal primo giorno. Anzi, qualche volta non capita mai, e quella è una vera sconfitta.

Così nel caos di un anno singhiozzante come questo, il polso delle classi l'ho avuto direi a gennaio, e piano piano mi sono venute le idee... Sono partita a dire il vero con una impostazione comune a tutte le classi, spingere sull'imparare a memoria, e soprattutto Dante; parti lunghe, trenta versi a volta. I ragazzi all'inizio scalpitano un po', poi devo dire sono uscite anche bellissime interpretazioni. Qualche volta anche non così convenzionali. Una ragazza mi ha detto che era in difficoltà con la memoria e che avrebbe preferito cantare, dare un ritmo e una melodia ai versi, così da potersi aiutare... Certo, perché no?

E ha cantato per noi una mattina, i primi trenta versi del terzo canto, *Per me si va...* Devo dire che mi ha incantato e mi sono detta, con ancora più forza, perché no?

E così quando in occasione del Dantedì è saltata fuori da una docente questa idea, all'ultimo minuto, partecipiamo alla rassegna FuturaDante? ho detto, perché no? Il tempo a disposizione era pochissimo, cinque giorni. E volevo che tutti i ragazzi partecipassero, che fossero e si sentissero una classe, e sapevo che avrebbero potuto fare una bella cosa. Bisognava distribuire i compiti, senza forzare, e così ho provato a fare; naturalmente la cantante ha lavorato solo su quello, gli altri sui disegni. Abbiamo raccontato una piccola storia, unendo parti del terzo e parti del quinto canto. Con una idea: raccontare il disprezzo di Dante per chi non ha il coraggio di scegliere, di prendere posizione e vive una vita grigia, e la passione di un amore il cui prezzo viene pagato con la vita. Ma la passione e il coraggio ha regalato a queste anime, pur dannate, tutta la comprensione, la partecipazione di Dante, e il ricordo insieme alla commozione di tutti coloro che nel tempo rileggono la loro storia, e quei versi.

E la classe è stata straordinaria, li ho messi alla prova, e hanno reagito come classe e come singoli, avevo un po' timore che qualcuno re-

stasse escluso, invece sono stati tutti trainati dentro, e prodotto un video, da loro montato, che scorre su queste immagini che raccontano la storia insieme a una voce che cantando un gentile rap melodico ci propone un Dante così vicino a noi (la sezione è dell'indirizzo audiovisivi multimedia e anche il lavoro di montaggio è stato veramente bello).

Ma ho un'altra classe straordinaria, una quarta, divisa tra una parte audiovisivi multimedia e una parte di scenografia. Finito il video, avevo voglia di qualcosa che valorizzasse e desse a tutti la possibilità di rivedere e rileggere Dante in modo così libero, creativo. E mi è venuta l'idea di illustrare l'*Inferno*. No anzi di più, illustrarlo, raccontarlo a modo nostro, cantarlo e recitarlo: un libro multimediale, che sapesse intrecciare parola, immagine, suono, ritmo.

Così ho fatto un incontro pomeridiano per far conoscere le due classi, spiegare il progetto che avevo in mente, ho chiesto alla quarta di rinunciare al *Purgatorio* (di cui avevamo studiato i primi tre canti) e li ho buttati tutti nell'*Inferno*. So che è un po' una follia a un mese dalla fine della scuola. Ma se in cinque giorni mi hanno fatto quel video, credo che in un mese ce la possiamo fare. Siamo dentro allo sforzo tutti insieme con il rischio di fallire ma il desiderio di riuscire.

E credo che ce la faremo.

Leggiamo e ascoltiamo canti di Dante che a scuola non si fanno mai, vado veloce, leggo, spiego, racconto, cerco di fare immaginare ciò che viene narrato; non mi interessa l'approccio filologico, voglio che Dante sia ascoltato come se fosse un romanzo, che racconta una bella storia. Nient'altro.

Certo fare un libro richiederebbe una mano sola, o mani molto coordinate. A coordinare sono io, ma le mani che lavorano sono tantissime e così diverse. Che fare? Selezionare? Ci ho pensato e ripensato e mi sono detta no, non seleziono nulla, spingo al massimo delle loro possibilità su quello che desiderano fare, sulle sfide che vogliono abbracciare.

Così abbiamo la nostra cantante che dovrebbe arrivare a dieci estratti da dieci canti. Poi abbiamo chi recita, chi disegna, chi scrive.... Ecco la scrittura. Insegnando italiano, questa è forse la parte che mi preoccupa di più; avevo una gran paura della scrittura – e sinceramente non mi è ancora passata, finché non vedrò il risultato finale. Perché scrivere è qualcosa di così intimo che come si fa a scrivere l'*Inferno* in quaranta mani differenti?

Allora mi ci sono messa dentro anche io, ho iniziato a raccontare immaginando una folla di aedi che prendono tra le mani la stessa storia e se la passano, continuando ognuno un nuovo episodio. Ho messo su teams i miei primi racconti, con uno stile veloce, un po' spezzato e tipo flusso di coscienza, ho chiesto loro di sintonizzarsi e continuare. Ci stanno provando, io leggo, restituisco e poi se è necessario faccio rifare tutto. Finché non troviamo uno stile che possa essere armonico, che possa stare insieme, finché non troviamo un filo che sia un filo, che magari cambia colore ma che narra la stessa storia.

In tutte queste diversità, che siamo io e loro, c'è uno di loro in particolare che fa disegni straordinari, e si sente che li fa perché ama Dante; è uno studente certificato 104, ma quando vedi il modo con cui interpreta Dante, comprendi che ha capito quel canto, lo ha fatto suo, lo ha rielaborato e quindi ti regala in una generosità creativa incredibile la sua interpretazione, la sua creazione.

Sono molto contraria alla rigidità e all'appiattimento cui conducono queste certificazioni, che devono essere casomai una opportunità non uno sguardo paternalistico che impedisce il lavoro di docente e allievo; troppo spesso, per come ci viene chiesto di leggerle, mi sembra chiudano più che aprire possibilità, offendono le singole individualità, che non sono meno degli altri ma hanno una loro particolarità tutta da scoprire, proprio come gli altri. Questo progetto è qui a dimostrare anche questo.

Perché ci deve essere una certificazione che dice a me docente che quel ragazzo è autorizzato a fare di meno, che ha obiettivi minimi da raggiungere, perché non ce la fa? Ma chi l'ha detto? Con quale diritto entriamo a porre ufficialmente questi limiti alla comprensione e alla creatività dell'uomo? Vorrei indietro la mia libertà di docente di far cercare ad ognuno il massimo, la propria eccellenza, senza freni assurdi. E qui lo sto facendo, mi prendo questa libertà. E a dire il vero io un po' me la prendo sempre, spingo sempre tutti al massimo che riesco.

Oggi è il primo maggio e abbiamo tra le mani circa dodici canti, tra le due classi, letti, in parte già illustrati. Non ci arrendiamo e continuiamo a buon ritmo, sapendo che abbiamo un immenso programma di storia e di letteratura da portare comunque avanti.

Però per me ne vale la pena, perdere qualche contenuto e nuotare dentro questi versi danteschi.

Forse i miei ragazzi non usciranno da quest'anno conoscendo le interpretazioni canoniche sui canti di Dante, e quelli di quarta non

avranno scoperto che Virgilio una volta all'Eden se ne deve andare (cioè lo sanno ovviamente ma non lo hanno letto), e forse tante spiegazioni loro non le conosceranno, tante esegesi non arriveranno mai tra le loro mani. Però i versi di Dante sono entrati nella loro testa, nella loro immaginazione, perché hanno dovuto inseguire una interpretazione per illustrarli, raccontarli, cantarli, recitarli. Ho proposto anche una recitazione a canone e so che tra oggi e domani ci lavoreranno, mettendo insieme più forze.

E anche questo mi fa contenta, che si debbano incontrare per giocare con i versi di Dante.

Spero che porteremo tutto a termine e che qualcosa rimanga di questa avventura. A dire il vero, ne sono sicura. Anche solo il senso di aver viaggiato insieme un viaggio straordinariamente creativo, nostro, inimitabile, fuori da ogni rotta. Che ha saputo dare un senso a parole lontane.

Ma se qualcun altro ci vorrà provare, dovrà rifarlo a modo suo, non potrà ripercorrere le nostre tracce.

Non è un breviario quello che stiamo facendo, non è un bignami, non è una rilettura, non serve a niente; è solo un altro Dante, il nostro.

Ed è in questo modo che vorrei che i miei studenti viaggiassero poi tutti i loro altri viaggi culturali. Tutte le loro avventure. Un po' come l'Ulisse dantesco.

Notizie, recensioni e segnalazioni

G. Bandini, C. Betti, A. Massari (a cura di), *Progettare il cambiamento educativo. L'impegno di Marcello Trentanove tra comunità e territorio*, Roma, Anicia, 2020, pp. 177, € 23,00

Il volume raccoglie gli atti di un recente convegno tenutosi a Bagno a Ripoli e dedicato a Marcello Trentanove, figura di spicco del rinnovamento educativo nella Firenze del dopoguerra, dal 1959 fino al pensionamento, impegnato come fu, appunto, nella cittadina toscana come direttore didattico e al tempo stesso sul territorio come animatore del dibattito circa la scuola quale luogo di democrazia e di trasformazione sociale e civile.

Il volume ha tutti i pregi ed i rischi tipici degli atti di convegni, specialmente se dedicati a celebrare un personaggio dagli indubbi meriti, per molti versi eccezionale e, soprattutto, legato, in maniera carismatica, al contesto in cui il convegno stesso si svolge.

Il rischio è quello di non saper o poter sempre evitare la tentazione dell'agiografia, che, nel volume in esame, fa qua e là capolino nelle testimonianze di collaboratori e collaboratrici, di amici ed amministratori locali che ebbero in Trentanove un prezioso e fattivo interlocutore. Il pregio è quello di chiamare in causa anche lo sguardo di esperti del settore – in questo caso storici dell'educazione e della scuola e docenti di Pedagogia – per ricostruire una cronaca scolastica con quel distacco critico-interpretativo, necessario a trasformare una vicenda locale (per molti versi straordinaria) in una lezione esemplare.

La prima parte del lavoro è, appunto, dedicata ai ricordi personali con un intreccio tra le scelte e le attività di Trentanove e le scelte e le attività svolte, nella scuola o nei servizi educativi del comune o a livello di amministrazione locale, da suoi collaboratori o amici, e da assessori o sindaci che con Trentanove si trovarono a progettare ed a organizzare servizi scolastici, negli anni Settanta del secolo scorso, da ritenersi pionieristici, dai Nidi al tempo pieno, senza dimenticare le tecniche Freinet e il lavoro con i CEMEA, di cui Trentanove fu presidente per la Toscana. Con questi progetti, che erano innovativi in generale e quasi rivoluzionari per un luogo come Bagno a Ripoli, per alcuni anni la cittadina toscana fu all'avanguardia e riuscì a diventare una sorta di isola educativamente felice al punto che il provveditore fiorentino di quegli anni, non contento dell'indirizzo riformatore del

direttore didattico, aveva coniato l'espressione tra l'ironico e lo spreghiativo di "repubblica di Bagno a Ripoli".

La parte conclusiva del volume dà la parola direttamente a Marcello Trentanove, per molti versi assimilabile per l'impegno civile e l'istanza didattica rinnovatrice, a Bruno Ciari ed a Pettini (entrambi non a caso suoi amici personali), ma diversamente da loro restio ad affidare alla carta le proprie riflessioni: perciò sono particolarmente interessanti i pochi interventi che qui vengono riprodotti, tutti del periodo compreso tra il 1995 ed il 2008.

La seconda parte del lavoro, che ho non casualmente deciso di trattare per ultima, è quella lasciata agli esperti: Vasco Tasconi, Carmen Betti, Gianfranco Bandini, Beniamino Deidda, Rosaria di Santo, Gianfranco Staccioli, Paolo Borin, nel rigoroso ordine in cui si susseguono nel testo, riflettono sui temi cardine dell'impegno di Marcello Trentanove. Se, per un verso, il riferimento a Bagno a Ripoli non può essere omissis, appunto per i motivi prima riferiti, per l'altro questi interventi consentono di inserire la vicenda di Marcello Trentanove in un quadro più generale della scuola a cavallo tra gli anni del boom economico e i decenni immediatamente seguenti.

Certamente, ne emerge a chiare tinte il quadro di "come era la nostra scuola" e di che cosa significava essere insegnante e direttore didattico militanti; altrettanto chiaramente emerge la distanza tra quel modo di essere ed il presente di una scuola, costretta in parte dalla pandemia ed in parte soprattutto da orientamenti politici aziendalistici ed efficientistici ad abdicare ai suoi compiti di fondo, mentre le sue categorie fondative vengono distorte, trascurate e conculcate. Con il tramonto della scuola si accompagna il tramonto dell'insegnante e del suo ruolo, da un lato umiliato dalle famiglie e dall'altro assoggettato ad un didatticismo esasperato ed inconcludente.

Non a caso – ricorda Carmen Betti –, Santoni Rugiu aveva notato ed annotato che in quell'angolo di Toscana compreso tra Firenze, San Donato e San Gersolè, si erano svolte tre esperienze nuove ed esemplari, legate ai nomi di Ernesto Codignola, Don Milani e Maria Maltoni. In più anche Bruno Ciari avrebbe lavorato, qualche decennio più tardi, poco lontano. In quegli anni e in questo contesto culturale, insomma, si coltivò un'utopia educativa, nella quale si mescolavano l'istanza civile alla democrazia, lo sforzo di fare della scuola la casa di tutti, non uno escluso, e la consapevolezza di trovare un'interazione efficace tra scuola ed extra-scuola in quel sistema formativo integrato e pubblico, che si sarebbe teoricamente chiarito e precisato poco tempo più tardi.

La sfida che quel gruppo di insegnanti lanciò contemporaneamente alla società civile, alla politica ed alla tradizione scolastica, ingessata in canoni didattici e culturali, è certamente l’erede dell’impegno maturato durante la guerra tra le file partigiane, ma anche certamente il frutto di una riflessione sull’educazione e sulla scuola con la consapevolezza che la scuola non è un servizio alle famiglie, ma alla società nella sua interezza e, insieme, se l’espressione non suona troppo retorica, all’umanità, di cui ogni essere umano è portatore. (**Luciana Bel-latalla**)

F. Batini (a cura di), *Ad alta voce. La lettura che fa bene a tutti*, Firenze, Giunti Scuola, 2021, pp. 160, € 19.00

Il volume *Ad alta voce. La lettura che fa bene a tutti*, edito da Giunti Scuola, è il risultato dell’impegno e della collaborazione di molti attori, riuniti in un numeroso gruppo di ricerca intorno alla cattedra di Pedagogia Sperimentale dell’Università di Perugia, tutti motivati da uno scopo comune: promuovere, negli addetti ai lavori del settore dell’educazione ma non solo, la consapevolezza dei benefici della lettura ad alta voce fatta dall’insegnante per i propri alunni secondo un metodo ben preciso e, di conseguenza, invitare all’adozione della lettura ad alta voce come pratica educativa.

Il volume, articolato in tre sezioni, guida il lettore nella conoscenza globale della pratica di lettura ad alta voce: la prima sezione è dedicata all’accurata disamina delle evidenze, dei dati statistici e delle conoscenze teorico/scientifiche disponibili in letteratura e risultanti dal lavoro del gruppo di ricerca stesso. Ne emerge uno scenario complesso: le evidenze scientifiche e le conoscenze teoriche suffragano e dimostrano la grande valenza educativa della lettura ad alta voce, che si dimostra un metodo fortemente equitativo e democratico in grado di impattare su molteplici domini di sviluppo dell’individuo e capace di aderire alle richieste formative ministeriali; tuttavia i dati statistici analizzati, provenienti da vari paesi comunitari e non, fotografano una realtà differente: la lettura ad alta voce è spesso misconosciuta nei contesti educativi e si rileva che tale pratica diviene gradualmente più marginale nello scenario educativo man mano che gli studenti salgono di grado nel ciclo di istruzione; in tali contesti educativi la lettura ad alta voce è ridimensionata ad un’attività riempitiva, un lusso difficile da inserire fra le numerose attività educative già programmate. Gli autori del volume, invece, parlano di lettura ad alta voce riferendosi ad

una pratica ben precisa, metodologicamente orientata: l'insegnante legge ai propri studenti testi di narrativa che incontrino, per tematiche e complessità, gli interessi e i livelli di attenzione della platea che fruisce della lettura.

Tali letture devono essere gradualmente e progressivamente incrementate, sia nei tempi di esposizione, arrivando fino ad un'ora di lettura al giorno tutti i giorni, sia rispetto alla complessità dei testi. Un aspetto metodologico imprescindibile riguarda il fatto che la lettura ad alta voce così intesa deve connotarsi come un atto educativo gratuito: l'insegnante legge, non per produrre apprendimenti sul testo, non perché la lettura serva da preambolo ad altra attività educative; l'insegnante legge per leggere, favorendo uno scambio non giudicante di opinioni e prospettive fra gli studenti, discostandosi così dalle caratteristiche proprie di altre attività educative sperimentate abitualmente dagli studenti: l'obiettivo di *performance*, la dicotomia fra risposte giuste e risposte sbagliate, la valutazione degli apprendimenti.

È proprio nella seconda sezione del libro che viene descritta approfonditamente l'applicazione sul campo della pratica di lettura ad alta voce così caratterizzata; se ne parla attraverso il racconto puntuale del progetto nazionale "Leggimi ancora. Lettura ad alta voce e life skills", che è anche una ricerca. Il progetto, voluto da Giunti Scuola in collaborazione con l'Università degli Studi di Perugia e con i volontari di LaAV di Nausika, ha preso avvio nel 2018 e, nel corso della prima annualità, ha visto la partecipazione di circa duecentomila bambini e circa tredicimila docenti di scuola primaria e secondaria di primo grado provenienti da tutta Italia. Fra questi attori coinvolti nel progetto di lettura ad alta voce, è stato individuato un campione sperimentale composto da circa millecinquecento alunni, distribuiti coerentemente secondo un criterio di latitudine geografica e di rappresentatività dell'intero ciclo educativo preso in considerazione dal progetto. Scopo della ricerca è supportare, accompagnare il progetto ed evidenziarne gli esiti: ciò è stato possibile grazie alla somministrazione di strumenti quantitativi e qualitativi che hanno permesso una valutazione completa, globale della pratica educativa di lettura ad alta voce; oltre ai benefici in carico ai domini cognitivi – quali la comprensione del testo, l'incremento del lessico, l'abilità di attenzione, l'abilità di pianificazione ed altre – sono stati valutati anche altri benefici di tale pratica di lettura come, per esempio, il gradimento dell'attività, il benessere percepito, il miglioramento della qualità delle relazioni nel contesto scolastico, il miglioramento del rapporto con il libro e con la lettura. Uno

spazio importante è stato dedicato anche all'esperienza dei docenti coinvolti: il personale educativo ha riscontrato benefici significativi, valutando il progetto “Leggimi ancora. Lettura ad alta voce e life skills” uno strumento di arricchimento della pratica educativa. La terza ed ultima sezione, infine, raccoglie ulteriori spunti di riflessione maturati dall'esperienza con questa pratica educativa; per ultimo, ma non meno importante, viene offerto un vademecum di pratiche, strumenti e bibliografie utili a tutti quei lettori che, ispirati dal volume, volessero implementare la pratica di lettura ad alta voce all'interno del proprio contesto educativo ma anche domestico; l'auspicio di tutti coloro che hanno collaborato alla stesura del volume e che tuttora collaborano con passione nel contesto della ricerca educativa, è che tale pratica di lettura semplice, potente, equitativa e democratica divenga nel tempo una routine educativa, non più un'eccezione che sottrae spazio ad altre attività didattiche, ma una pratica d'elezione che consenta di traghettare il sistema educativo verso una qualità sempre maggiore. **(Giulia Mattiacci)**

L. Brambilla, M. Rizzo (a cura di), *Giovani, modelli e territori. Esplorazioni pedagogiche attorno al divenire di ragazzi e ragazze nella contemporaneità*, Milano, FrancoAngeli, 2020, pp. 226, € 28,00

Il testo curato da Lisa Brambilla e Marialisa Rizzo colpisce per la sua ricchezza e per l'eterogeneità delle voci che lo compongono. Esso è suddiviso in dieci capitoli, scritti dai componenti del gruppo di ricerca “Vite di città” che da anni esplora il rapporto tra contemporaneità e territori, con la supervisione di Sergio Tramma, professore ordinario di Pedagogia Generale e Sociale presso l'Università di Milano-Bicocca.

Come si evince dal titolo e nel primo capitolo, il libro presenta una ricerca pedagogica denominata *Giovani modelli e territori*, portata avanti tra il 2017 e il 2020 e avente come oggetto l'esplorazione dei modelli che ragazzi e ragazze riferiscono essere fonte di ispirazione e orientamento per il loro presente e il loro futuro. Lo studio vuole dare conto dell'esperienza adolescenziale e del modo in cui all'interno di essa ci si rapporta con i riferimenti a disposizione nella società contemporanea. I partecipanti alla ricerca sono giovani, tra i 17 e i 22 anni, provenienti da contesti urbani molteplici (scuole del centro città e della periferia; servizi per minori stranieri non accompagnati; centri di

aggregazione giovanile; oratori; carceri) e coloro che se ne occupano a livello professionale ma non solo.

Nel secondo capitolo si precisa la polisemia e l'interconnessione delle tre categorie concettuali di riferimento per la trattazione. Si spiega innanzitutto che cosa si indichi come gioventù in età contemporanea, evidenziando la sempre minore efficacia di una specificazione anagrafica di essa o relativa all'identificazione di momenti e rituali di passaggio. Quando ci si addentra nella definizione di che cosa si intenda per modello si riscontra, innanzitutto, il carattere polisemico di questo termine. Parlare di "modelli", dunque, non significa solo focalizzare l'attenzione su persone o personalità, ma osservare i nessi con le complesse dinamiche sociali contemporanee e le (educanti) forze egemoniche del mercato. È questo un carattere specifico del testo, che si interroga in modo critico e competente sulle spinte dominanti che influiscono sugli orizzonti di riferimento per i e le giovani. Anche la definizione di territorio comprende al suo interno molteplici sfaccettature. Esso identifica un piano intermedio tra l'analisi pedagogica della società attuale e la minuta fattualità delle esperienze educative. Il testo attinge ad almeno due definizioni principali di esso, l'una che riguarda la *periferia urbana*, con le contraddizioni che questa sottende e il concetto di *periferia sociale*, che condensa le problematicità sociali più ampie del contesto cittadino.

Il terzo capitolo si addentra in una descrizione delle caratteristiche dei modelli esplicitati dai e dalle giovani, alternando richiami ai *focus group* con approfondimenti teorici. Si constata il valore del modello come *medium* tra il tempo biografico e il tempo storico e come esso debba essere interpretato secondo un'accezione storico-sociale. Nella contemporaneità sembrano mancare degli orientamenti collettivi, perciò si allargano i confini che permettono di definire un modello – dai personaggi della vita privata, ai personaggi pubblici o di fantasia, fino alle esperienze, le persone e le cose che si seguono, che vanno di moda, che piacciono. Oltre ai modelli, il testo permette di identificare degli idealtipi, ovvero dei messaggi ricorsivi veicolati dalle molteplici scelte dei ragazzi e delle ragazze incontrati e incontrate. Si tratta di trasversalità transpersonali, che sembrano dare voce ad alcuni loro bisogni impliciti, tra cui spiccano l'ideale di un successo individuale inteso come successo prevalentemente economico e l'attrazione per alcune biografie di riscatto.

Nel quarto capitolo ci si chiede quali siano le "didattiche" che mediano la diffusione dei modelli, ovvero le modalità e i luoghi con cui

essi vengono trasmessi, riconoscendo come debbano fare i conti con un soggetto ideologico pervasivo: il successo economico individuale entro un contesto neoliberista. Nell'alveo di questa spinta totalizzante educano anche i territori tradizionali, quelli virtuali e le cornici individuali e collettive di alcune storie di vita esemplari.

Il testo ha nella pedagogia sociale il proprio riferimento teorico principale, per questo nel quinto capitolo si analizzano le caratteristiche del clima educativo attuale e l'impatto di esso sulla formazione dei modelli di riferimento per i e le giovani contemporanei. Ciò che attualmente educa in modo informale e diffuso è il mutamento sociale e la radicalizzazione del processo di individualizzazione, che lascia al singolo l'onere di orientarsi nel presente. Permane, così, quello che Bourdieu definisce l'*inganno della familiarità*, che riproduce un deficit interpretativo dal forte impatto educativo. Il testo sottolinea l'emergere di modelli diffusi, plurali e cangianti, che sono lo specchio di un'egemonia neocapitalista, che lascia che i giovani, nella loro singolarità e specifica esperienza di vita, spariscano dietro un immaginario che li predetermina e li definisce innanzitutto come consumatori. Si richiamano anche delle continuità tra le attuali generazioni e le precedenti: la necessità di creare degli pseudo-ambienti, degli spazi condivisi, che oggi si concretizzano attraverso i media e le nuove tecnologie; un bisogno di identità, orientamento e autoformazione a cui risponde la ricerca di un modello.

Trasversalmente al volume emerge, dunque, l'imperante egemonia neoliberista, quale vincolo e orizzonte di riferimento per le nuove generazioni.

Nel sesto capitolo si delineano alcuni tentativi che i giovani e le giovani mettono in atto per distanziarsene. Gli intervistati e le intervistate esprimono alcune consapevolezza che sarebbero da supportare pedagogicamente: essi si auto-descrivono come disorientati e sprovvisti di guide salde e condivise. Si dà conto, inoltre, del ruolo dei *social media*, che caratterizzano e qualificano la generazione attuale, diversificandola dalle precedenti. Essi, eludendo i vincoli della territorialità, amplificano le possibilità, ma, al tempo stesso, rischiano di riprodurre i messaggi e di ridurre le possibilità di senso critico. In questo panorama, diviene necessario mettere a tema la crisi del patto intergenerazionale e il ruolo delle piattaforme virtuali nell'essere vettore di interessi commerciali, ponendo attenzione alle consapevolezza in erba che i giovani e le giovani mostrano e che possono tradursi in competenze da coltivare.

Il settimo capitolo delinea le caratteristiche dell'adulità con la quale i giovani e le giovani si confrontano. È un'adulità per certi versi *moderna e premoderna*. Il passato, informalmente educativo, educa in un gioco di continuità e discontinuità. Vengono evidenziati dei modelli di riferimento in disuso rispetto alle generazioni precedenti, come un certo modo di concepire il lavoro, la fatica connessa allo studio e la possibilità di realizzarsi attraverso l'istruzione. Accanto ad essi si riscontra la permanenza di altri modelli, in particolare quello di famiglia tradizionale, che diviene un rifugio di fronte alla sfiducia nelle persone e nelle istituzioni. Alla luce di queste considerazioni, si sollecita a cercare delle coordinate, che permettano di ricollocare le tendenze giovanili in una cornice territoriale e sociale più ampia che le comprenda, le spieghi e le motivi, senza giustificarle.

Nell'ottavo capitolo si espone la parte di ricerca in cui si sono interrogati, come testimoni privilegiati, coloro che si occupano intenzionalmente di educare i giovani e le giovani e che si confrontano con le fatiche che la complessità del panorama di riferimento dei loro modelli rappresenta, in termini di educazione informale. Gli adulti intervistati conoscono i modelli delle giovani generazioni e sono consapevoli dello smarrimento di esse nelle dimensioni plurali che la contemporaneità fa emergere. Viene riconosciuta, poi, una deprivazione culturale, educativa e istituzionale del territorio che desta preoccupazione. L'assenza di opportunità intenzionalmente educative lascia il campo a loro reinterpretazioni e adattamenti problematici, che trovano nelle molteplici fragilità dei contesti urbani, un terreno particolarmente fertile.

Gli ultimi due capitoli sono dedicati a delineare, da una parte, il valore formativo della ricerca, dall'altra le sue specificità in termini di metodologie utilizzate.

Tutte le fasi di lavoro si sono caratterizzate come un'*attività educativa*, nella quale è stato adottato un andamento circolare tra conoscenza, competenza, riflessione professionale e personale. La collaborazione tra i membri del gruppo di ricerca e le studentesse del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione è stata esemplare in tal senso. L'ultimo capitolo è dedicato a una specificazione dei metodi, degli strumenti e delle modalità di analisi dei dati messi in campo, al fine di predisporre una ricerca qualitativa che potesse far emergere le peculiarità dei modelli per i giovani e le giovani coinvolti e le consapevolezze rispetto ad essi di coloro che se ne occupano.

Il testo, denso di riferimenti teorici e di riflessioni critiche, si presta a una fruizione sia da parte di professionisti del settore educativo che

di persone interessate a comprendere in che modo non solo i giovani, ma anche la società nel suo complesso necessitano di uno sguardo intelligente che disveli i meccanismi di funzionamento di un'educazione sociale contemporanea implicita, al fine di promuovere un lavoro pedagogico che sostenga i soggetti nel loro percorso di costruzione di un'identità consapevole e riflessiva. (**Maddalena Sottocorno**)

A. Sanzo, *Storia del Museo d'Istruzione e di Educazione. Tessera dopo tessera*, Prefazione di Lorenzo Cantatore, Roma, Anicia, 2020, pp. 320, € 28,00

Il maggiore dei non pochi meriti di questo recente studio monografico di Alessandro Sanzo, è forse quello d'aver saputo mettere in scena con un'abile regia i primi attori, i comprimari, gli altri attori, le comparse, i figuranti, i cori, gli impresari e gli spettatori della complessiva e parecchio complicata "spettacolarità" del Museo d'Istruzione e di Educazione (MIE) di Roma (1873-1891). Di essere cioè riuscito a scandagliare da vero esperto della "materia specifica", cui Sanzo ha dedicato e continua a dedicare pubblicazioni di pregio, la pressoché inesplorata drammaturgia pedagogica della più antica istituzione museale italiana finalizzata alla scuola e all'educazione.

Una *Storia*, d'altra parte, questa che ne deriva, che può essere letta come una cronaca della temperie museale evocata e rivissuta dallo storico nel suo proprio attuale contesto col duplice obiettivo di rendere presente a se stesso e ai lettori la materia museografica specifica della propria indagine. E senza fermarsi qui: ma procedendo alla ricerca della dimensione prospettica di "quella" apparecchiatura educativa senza dubbio datata, certo "superata" storicamente e tecnologicamente, eppure tuttora intrinsecamente progettuale; e dunque orientata verso un qualche suo "domani" educativo allora come oggi di là da venire in un imprecisato futuro. Forse. E che però sembra ancora riguardarci direttamente come un nostro "adesso" per un qualche "dopo".

Ed è ciò che infatti al lettore odierno traspare dallo stesso impegno etico-politico-pedagogico dell'autore, decisamente rivolto all'avvenire della scuola e dell'università collocato in un contesto locale e internazionale, fin dalla fase dell'ideazione-fondazione del MIE ad opera del filologo, politico, pubblicista e accademico Ruggero Bonghi nel 1873-1874. Quello stesso "moderato" Bonghi – occorre sottolineare – con cui Antonio Labriola, ultimo dei direttori "storici" del Museo, era venuto collaborando pubblicamente per anni, affiancandolo nella schiera

dei “rivoluzionari liberali” della Destra storica da Labriola eletti a Maestri (Bertrando e Silvio Spaventa anzitutto). Con i necessari *distinguo* (c'è in proposito una fitta letteratura, che Sanzo ha ben presente e alla quale si rinvia in nota). Sono infatti soprattutto le numerose, dense note del libro a restituire l'impegno euristico di Sanzo nel rendere didatticamente partecipe chi legge delle virtualità del proprio laboratorio di ricerca. E degli sviluppi degli attuali suoi punti di arrivo, in previsione di possibili futuri supplementi d'indagine.

Una missione museale, quella del MIE – annotano le storie –, che approdò tuttavia alla scelta di un primo direttore che ha dell'inspiegabile (che Sanzo spiega al limite dell'impossibile): un primo direttore che non dirige ed è fisicamente un “fantasma”, benché dopo molte peripezie sia stato identificato per caso nella persona dell'italianista Antonio Casetti. Ed è un argomento di studio su cui Sanzo fa con acribia il punto nel capitolo secondo del libro su *La direzione museale (mancata) di Antonio Casetti* (pp. 73-104)... Un appetitoso “fuor d'opera” dentro l'opera, ricco di intriganti informazioni e documentazioni biografiche e contestuali sul “prima” e sul “dopo” dell'apparizione-sparizione del suo nominato direttore di Museo praticamente solo sulla carta, perché fagocitato da motivi sanitari, di carriera ed esistenziali variamente interferenti ed infine luttuosamente categorici (Casetti morirà infatti nel 1875 a trentacinque anni).

Una nomina ministeriale, la sua, che si direbbe a tratti vergata con un inchiostro simpatico e che, nell'economia dell'intera storia del MIE, risulta comunque formalmente presente tra la fase istitutiva bonghiana ricostruita nel capitolo primo su *La fondazione del Museo d'Istruzione e di Educazione* (pp. 27-71) e la materia del capitolo terzo sul geografo *Giuseppe Dalla Vedova direttore del MIE* (pp. 105-148). Risultato, un accattivante saggio di storiografia indiziaria e di trasparenza metodologica della ricerca storica, che si potrebbe verosimilmente etichettare come *La potenza dell'erranza, tra sbagli, reticenze, distorsioni del vero e inaspettati effetti serendipity*: dalla inesattezza supinamente reiterata di un cognome “errato” (Casini, Casini, Casini... invece di Casetti!) all'imprevisto e tuttavia laboriosissimo disvelamento dell'identità scientifica e didattica del fantomatico primo direttore. Rilevanti in tal senso i tantissimi interrogativi e controinterrogativi di cui è intessuta l'indagine di Sanzo, le domande affidate alla collaborazione inquirente del disponibile lettore, il sostenuto tono dialogico di un po' tutto il libro e del capitolo secondo in particolare (vedi in specie il paragrafo dal titolo *Perché proprio Antonio Casetti?*,

ivi, pp. 84-97). Anche se, per la *pars construens*, di notevole valore esplicativo risultano essere utili le notazioni sparse qua e là nel paragrafo conclusivo del medesimo capitolo secondo, dal titolo *Il Liceo “E. Q. Visconti” di Roma e il MIE*, in tema di “contesti formativi che – conclude Sanzo – portarono all’incontro mancato tra Casetti e il MIE: e ciò nella prospettiva di contribuire a delineare i rapporti di collaborazione scientifica e didattica esistenti tra il ‘Visconti’ e l’istituto museale” (p. 99).

Come se la fisionomia della creatura pedagogica nata da Bonghi, cresciuta con Dalla Vedova e raggiunta la piena maturità con Labriola, trovasse da ultimo il modo di vivere oltre se stessa, proiettandosi (almeno come ipotesi di lavoro), nel presente e nel futuro di chi si è proposto e continua a proporsi di occuparsene scientificamente. La stessa idea di “Scienza”, delle “scienze” dell’“enciclopedia pedagogica” e il forte tasso di interdisciplinarietà che “fanno” da spina dorsale della formazione scientifica e filosofica di Labriola dai primi anni Sessanta ai primi anni Novanta dell’Ottocento, vengono ad acquistare nell’esperienza della direzione del Museo d’Istruzione e di Educazione profili autoeducativi, educativi e politici talmente propri e nuovi da introdurre nella biografia intellettuale e politica di Labriola i termini della svolta più radicale: l’abbandono dei liberal-radicali; e, dai primi anni Novanta in avanti, la fecondità del rapporto con Engels, con il socialismo, con il marxismo della Seconda Internazionale e le sue prossime conseguenze nei *Saggi sul materialismo storico*. Difatti è proprio questa la domanda formativamente più impegnativa, che discende dalla *Storia del Museo d’Istruzione e educazione. Tessera dopo tessera*: quanto e in che modo incide nella genesi della “concezione materialistica della storia” di Labriola l’intera esperienza del Museo? Fino a che punto e con quali peculiarità didattiche l’elaborazione dei concetti marxiani di “critica dell’ideologia borghese”, “struttura e sovrastruttura”, “egemonia culturale”, “intellettuale”, “insegnante” sono messi da Labriola alla prova e tradotti nella propria quotidianità di professore universitario e direttore del MIE? Si può ritenere il MIE, alla pari con l’insegnamento universitario, il più impegnativo ed il più esposto dei laboratori di quella “filosofia della praxis” che Antonio Labriola contribuì non poco a traghettare da Marx a Gramsci?

Il Labriola, vivo protagonista della *Storia* di Sanzo, il Labriola ricercatore didatta *sur le champ* nella Sapienza e in società, il direttore del Museo d’Istruzione e di Educazione di Roma, maestro conferenziere tra i maestri conferenzieri delle conferenze pedagogiche a Roma

e altrove è già il prototipo in carne e ossa di quella “filologia vivente” (per usare il lessico di Gramsci) che è strumento formativo eminente di un Labriola “tecnico + politico”, scienziato *in re* e stratega *in pectore* di una agognata attività riformatrice congiunta dell’università e della scuola tra loro alleate, davvero rivoluzionarie in presenza di una politica all’altezza del compito e dell’opportuna *audience* nella società civile. Un’ipotesi di riforma universitaria e della scuola con misere ricadute nella società civile, che si chiude nell’edificante ricordo dei primordi del Museo d’Istruzione e di Educazione per il meritorio impegno fondativo di Ruggero Bonghi; della prima corta stagione direttiva di Giuseppe Dalla Vedova – tuttavia contrassegnata dalla promettente, ma breve e intensa esperienza del “Giornale del Museo d’Istruzione e di Educazione” (1875-1876), con una “coda” nel “Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione” (1876-1877); e dall’avvio delle decretate attività ministeriali, relative alla formazione e all’aggiornamento dei maestri elementari in larga parte delle scuole del Regno, tenuto anche dei notevoli resoconti di significative esperienze comparative internazionali.

Di qui l’importanza delle puntuali ricostruzioni e delle conclusive, illuminanti contestualizzazioni della Storia del Museo d’Istruzione e di Educazione a proposito delle peculiari modalità didattiche dei due docenti-conferenzieri con i corsisti, dalla Cattedra e/o interlocutoriamente: mediante preliminari informazioni curricolari, documentazioni di esperienze professionali significative, tematizzazioni disciplinari e interdisciplinari, uso mirato di rappresentative acquisizioni museali (le celebri collezioni del MIE!), spiegazioni tecniche di invenzioni didattiche di comprovata o comprovabile efficacia auxologica (con particolare attenzione al banco scolastico), seducenti biblioteche circolanti e altre iniziative pur sempre finalizzate alla preparazione e all’aggiornamento permanente e/o ricorrente degli insegnanti-allievi, ma in qualche misura e modo fruibili nella riqualificazione delle pratiche educative ed autoeducative degli stessi docenti e presidenti impegnati nelle Conferenze pedagogiche.

E si tratta di argomenti sui quali il libro di Sanzo stimola oggettivamente a riflettere, suggerendo quasi senza volerlo al lettore di accompagnarlo nel suo viaggio nel tempo e negli spazi del MIE; e di immergersi con lui nelle atmosfere di una civiltà universitaria sepolta, ma tanto storicamente veritiera da sembrare tuttora presente e viva. Addirittura sorprendentemente premonitrice, proletticamente proiettata nel futuro, intesa a lumeggiare labriolatamente le ragioni storiche e

politiche, formative e didattiche dell'istituzione museale che è servita ieri (entro certi limiti), ma che cambiando tutto quello che c'è da cambiare servirebbe ancora oggi, per la gioia del domani: con le sue Conferenze pedagogiche pur sempre destinate tecnicamente ai maestri delle scuole elementari, ma anche, più in generale, all'acculturazione della società civile nel suo complesso. A partire dalla considerazione che lo stesso Labriola, come il suo Socrate, educando se stesso, veniva facendo la propria educazione: il MIE, in questo senso, è ancora una maieutica individuale e collettiva *sui generis*, un uno stile museale che permane, dura e si tramanda nel tempo.

E, con il MIE, commemoriamo l'Antonio Labriola mentore di mentori: egli stesso movente e momento didattico-formativo, dialogico e laboratoriale con la sua inconfondibile fisionomia pedagogica geneticamente composita, fondata su una solida cultura umanistico-politica, apertamente funzionale alla propria corrispondente prospettiva educativa e alla sottostante filosofia e politica dell'educazione. Dimensioni tutte, morfologicamente evocate e tenute formativamente insieme, nella narrazione delle narrazioni passate al setaccio della critica di Sanzo.

E tuttavia, a suo stesso dire, niente affatto esaurite e lasciate invece metodologicamente aperte alle possibili novità dell'indagine fin qui scaturita per le vie induttive di una paziente filologia tradotta infine nei diversi profili museali dei protagonisti della *Storia*, ciascuno con ossa, giunture, nervi, vene: con le "tessere", insomma, di un ordito cronologico-storiografico imbastito e cucito nel suo farsi formativo continuamente in formazione. Niente affatto, cioè, una macchina pedagogica reiterativa e dal funzionamento garantito una volta per tutte. Un dispositivo dell'indagine individuale e collettiva dello storico e delle sue fonti sul medesimo tema museale elettivo, durevole, progredente a frusto a frusto, "dagli elementi della formazione alla cosa formata" (Labriola).

Dalla "notizia" della presente officina labrioliana, scaturisce infatti non tanto la soddisfazione (che pure giustamente si avverte), di un risultato scientifico raggiunto, quanto piuttosto il desiderio di un nuovo inizio pedagogico, il bisogno di una ripartenza dal punto di arrivo storico e politico additato da Lorenzo Cantatore nella sua *Prefazione* alla *Storia* in forza della comune *mission* di MIT, università e scuola, in un crescendo conoscitivo, determinato dalla stessa "lungimiranza corporativistica internazionale", patriottica e tuttavia già europeistica di Bonghi; dall'appassionato "raccolgere, ricercare, studiare, dif-

fondere, informare”, secondo “una visione interdisciplinare della scuola e della didattica”, tale da “incrementare la funzione ‘politica’ del MIE nella direzione dell’istruzione popolare e dell’apertura internazionale”, affermando i valori teorico-metodologici “dell’osservazione, dell’esperienza, dell’autoeducazione”, una volta superate le limitative “rigidità sperimentali positivistiche”. Come succederà con il Labriola direttore del MIE: il Labriola diretto interlocutore degli esperti di diversi Paesi; il Labriola continuatore di Dalla Vedova nell’innovare l’ambiente scolastico e nel dare uno slancio inedito al Museo “sintesi culturale perfetta fra scienza, pedagogia, politica, filosofia, didattica e scrittura”, nell’ottica “di un disegno politico di miglioramento delle condizioni di vita, inscindibilmente culturale e materiale, della società tutta”. (**Nicola Siciliani de Cumis**)

L. Todaro, *L'alba di una nuova era. Teosofia ed educazione in Italia all'inizio del Novecento*, Sant’Arcangelo di Romagna, Maggioli Editore, 2020, pp. 290, € 35,00

Letterio Todaro è, da molti anni, un attento studioso dell’intreccio tra riflessione sull’educazione e riflessione sulle radici del pensiero scientifico-filosofico a cavallo tra Otto e Novecento, come testimoniano i suoi lavori sul positivismo italiano, su Dewey, Frye ed Herbert Spencer, nelle sue ricadute sulla dimensione dell’educativo. Il lettore, dunque, non può che sorprendersi per un suo nuovo lavoro, nato all’interno di un Progetto di Ricerca dell’ateneo di Catania, sul tema “Millenarismi, visioni profetiche, fenomenologie ‘New Age’”: esso, infatti, tratta di quella concezione spiritualista dell’esistenza e delle relazioni interpersonali, che si affermò nel mondo (ed anche in Italia) all’inizio del Novecento, in concomitanza con la crisi del Positivismo, l’affermazione di filosofie volontaristiche e vitalistiche, come quelle di William James e Henri Bergson e, specialmente in Italia, con la rinascita vigorosa dell’idealismo, di fatto mai spentosi nel nostro Paese come testimoniano le figure di un intellettuale particolare come Angelo Camillo De Meis e dello storico della filosofia Francesco Fiorentino, ma rinvigoritosi grazie a due pensatori come Croce e Gentile.

Tuttavia, ad una lettura attenta, si vedrà che questo lavoro è di fatto continuo e non dissonante rispetto ai precedenti lavori dell’autore.

Non intendo, certamente, ripercorrere nel dettaglio tutto il discorso di Todaro, che è, come del resto l’Autore ci ha da tempo abituato come tratto distintivo delle sue ricerche, molto denso nell’argomen-

tazione, molto documentato e molto ricco di suggestioni. Mi limito a ricordare che esso è articolato in nove capitoli, preceduti da un'introduzione, che si sviluppano intorno ad alcuni nodi tematici, in cui si alternano e si mescolano istanze teoriche e ricostruzione storica.

Infatti, dopo una contestualizzazione del fenomeno culturale della generale prospettiva teosofica, alla ricerca delle possibili teorie (o suggestioni teoriche) che ne sono alla base, Todaro ricostruisce le vicende della Società teosofica italiana e, infine, si sofferma sulle ricadute educative di tale prospettiva, che si qualifica ad un tempo come spirituale, religiosa in senso lato e socio-politica.

In questo modo, Todaro, prima di tutto, rende conto di una vicenda nota, ma non molto praticata dalla storiografia pedagogica che, per lo più, con poche eccezioni, su questo tema privilegia, a livello internazionale, la figura di Steiner ed il suo modello di scuola, che si è rivelato duraturo e fortunato nel tempo, e, per l'Italia, la figura di Maria Montessori. Fa bene Todaro a non tematizzare il ruolo e le idee della dottoressa italiana, le cui proposte ed il cui orientamento sono, in queste pagine, richiamati indirettamente, per dare maggior spazio al contesto ed al dibattito italiano in stretta relazione con la realtà transnazionale propria delle posizioni teosofiche.

In secondo luogo, Todaro contesta la visione di una rigida dicotomia tra impostazione positivista e scientifica e *Weltanschauung* teosofica o, più in generale, spiritualisticamente orientata. Infatti, egli sottolinea a più riprese il fatto che il *trait d'union* tra l'approccio scientifico al mondo e l'approccio teosofico va ricercato nel concetto di evoluzione, che si è affermato con Darwin e che a cavallo tra Otto e Novecento ha trovato soprattutto in Bergson – l'autore a cui Todaro si riferisce di preferenza – un interprete interessante e significativo. E ciò nella misura in cui, grazie a Bergson (e non solo, aggiungiamo noi, pensando in particolare a William James, non a caso legato al francese da affinità intellettuali) l'evoluzionismo, nato in riferimento a contesti biologici e legato al concetto di Natura, viene trasferito a livello psicologico e va ad investire la sfera della Coscienza.

Di qui la visione teosofica del mondo, che si lega a scelte politiche pacifiste, alla difesa di uguaglianza e giustizia sociale e perfino all'opzione alimentare vegetariana. Questo orientamento culturale, dunque, si rivela progressista, legato ad un'idea migliorista nel mondo e della storia e ad una profonda laicità (testimoniata, almeno in Italia, dalla appassionata adesione a personaggi "scomodi" come Giordano Bruno, Galileo e Giuseppe Mazzini), nella misura in cui la spiritualità

di cui si fa portavoce va al di là qualsiasi credo positivo e non può armonizzarsi con prospettive clericali o dogmatiche.

In terzo luogo, la ricostruzione di questa vicenda nella cultura italiana consente a Todaro di ricostruire nel contempo una serie di imprese culturali – soprattutto le varie riviste che presero il via da questa vicenda ed alimentarono il dibattito al riguardo – e le relazioni che i teosofi italiani e personalità non militanti, ma interessate alla prospettiva teosofica (spesso medici), strinsero con rappresentanti di società omologhe straniere, soprattutto britanniche: si tratta di una notazione significativa ed interessante per farci scoprire che nell'Italia, tutto sommato provinciale della *belle époque*, non mancavano persone dagli orizzonti culturali e linguistici più ampi. Ciò consente anche di rilevare – e Todaro lo fa a più riprese ed opportunamente – il ruolo della borghesia, delle *élites* intellettuali e di parte dell'aristocrazia illuminata in questa vicenda in generale e nelle sue ricadute educative in particolare.

L'ultimo e principale punto, su cui Todaro insiste è, appunto, il nesso tra prospettiva teosofica e educazione, nesso che costituisce, fin dall'introduzione, in maniera esplicitamente dichiarata il filo conduttore dell'intero lavoro.

Le implicazioni educative della visione teosofica del mondo e della storia derivano, per un verso, dalla primazia attribuita alla Coscienza e, per l'altro, all'idea di evoluzione dell'umano: fermo restando il fatto che in questa prospettiva l'idea di una *tabula rasa* originaria è inammissibile e che l'idea della reincarnazione non autorizza a vedere in un nuovo nato un individuo davvero nuovo, l'educazione viene a qualificarsi come strumento per la conquista della consapevolezza della fraternità universale e, quindi, della piena umanità di ciascuno.

Non si tratta solo di affermazioni di principio: anche a prescindere dalla Montessori, la cui esperienza e la cui lezione, tuttavia, acquistano centralità e risonanza del tutto particolari, le istanze della Società Teosofica, sul piano educativo, incontrarono concretamente le contemporanee istanze della cosiddetta *Education Nouvelle*: si va dalla fiducia nelle potenzialità e nella libertà del bambino ad esperienze di scuole all'aperto; dalla difesa della co-educazione all'organizzazione di collegi sulla base di istanze innovative e democratiche, senza trascurare l'interesse per racconti da dedicare all'infanzia o i rapporti, diretti o indiretti ma comunque evidenti, con Ferrière, l'Istituto ginevrino “Jean Jacques Rousseau” o con Alexander S. Neill e perfino con Carleton Washburne, al punto che nel 1926 la rivista teosofica “La

Nuova Era” presenta, con Elena Epifanio, larghi stralci in traduzione italiana dalla versione francese di *L'école et l'enfant* di Dewey.

Ma la parabola della teosofia italiana è ormai al capolinea: nell’impegno civile, nell’utopia politica e nella difesa di un’educazione liberale, se non proprio libertaria, che la caratterizzano il Fascismo vede una minaccia e rinviene addirittura il pericolo di attività di spionaggio al servizio della Gran Bretagna. La chiusura definitiva della Società Teosofica italiana arriva nel 1939, ma di fatto sancisce una crisi cominciata già da tempo, non solo per i sospetti del governo fascista, ma anche per alcune fratture interne all’organizzazione a livello internazionale.

Una vicenda esemplare, dunque, stroncata come tante altre dal Fascismo al potere? La risposta è duplice: per un verso, critica e, per un altro, positiva.

La valutazione di Todaro, infatti, non trascura le numerose ombre che sulla Società teosofica si riverberano: il legame, più o meno esplicito con la Massoneria (altro elemento invisibile a Mussolini), il pacifismo tradito durante la Grande Guerra, quando molti dei soci si arruolarono volontari e la Società in generale (e non solo in Italia) giudicò l’evento “fatale” e l’intervento necessario, perché dettato dalla “coscienza del dovere” dinanzi a tale fatalità; la credenza in idee del tutto opinabili, come la reincarnazione.

Ma, d’altra parte, egli sottolinea anche come, attraverso alcune prese di posizione in ambito educativo e specialmente attraverso l’opera di personaggi come Maria Montessori, la prospettiva teosofica non solo si impegnò nel rinnovamento delle pratiche educative, ma favorì anche una riflessione rinnovata al fenomeno educativo, contribuendo al coevo dibattito su un approccio scientifico all’educazione.

Sul versante positivo, va soprattutto sottolineato – e questo mi pare il punto che Todaro privilegia – che il movimento teosofico internazionale, non insensibile anche a suggestioni provenienti dalle culture e dalle filosofie orientali, era mosso da un forte spirito utopico, che l’educazione al tempo stesso alimentava e serviva: l’edificazione di un mondo nuovo, intessuto di fraternità grazie alla realizzazione dell’Umanità rinnovata nel rispetto degli altri, non uno escluso, ed anche dell’ambiente e degli animali come l’uomo, destinati ad abitare il mondo. E, come è noto, specie ai lettori della nostra rivista, sulle cui pagine questo tema è stato ed è di frequente trattato, lo spirito dell’utopia è connaturato allo spirito dell’educazione, se l’educazione è e deve essere – a livello di congegno concettuale come nelle sue pra-

tiche declinazioni – al servizio del continuo e sempre aperto percorso di perfezionamento di soggetti e gruppi sociali. (**Luciana Bellatalla**).

ErrePi
in medias res

Direttore responsabile
Giovanni Genovesi

Anno LV, n. 81, Aprile - Giugno 2021
suppl. online al n. 219 di “Ricerche Pedagogiche”
C. P. 201 – 43100 Parma – E-mail: gng@unife.it

Editoriale – Scuola e insegnante: due aspetti per imparare a sognare, di *G. Genovesi*, p. I – **I classici di turno**: Dante (1265-1321), di *G. Genovesi*, p. III – **Le parole dell’educazione**: Banco di scuola, di *G. Genovesi*, p. VII – **Ex libris**: Covid e giornalismo, di *L. Bellatalla*, p. IX – Danza sulla mia tomba, di *L. Bellatalla*, p. X – **Res Iconica**: Cinema e propaganda, di *L. Bellatalla*, p. XII – **Nugae**: No, grazie ma da una scuola così non vogliamo essere formati, di *A. Avanzini*, p. XIII – Una rivista blasfema, di *G. Genovesi*, p. XVII – **Alfabeticamente annotando**: Intellettuale e insegnante – Intellettuale e profetismo – Intellettuale e educazione – Intellettuale e Scuola, di *G. Genovesi*, p. XX.

Scuola e insegnante: due aspetti per imparare a sognare – Scuola - Il compito della scuola è fare ricerca e insegnare a fare ricerca. Su cosa? Sulle discipline che la scuola ha scelto, o meglio su quelle discipline che scelgono gli insegnanti, se possibile in collaborazione con gli studenti e anche per varie ragioni: ciò che l’insegnante ha più approfondito non solo come nozioni ma, soprattutto, per interpretare ciò che offre e che viene deciso di studiare. L’insegnante non è solo colui che fa scuola – che è ciò che gli serve per avere lo stipendio – ma, soprattutto è colui che *fa la scuola*, ossia per essere un educatore. La differenza è grande, grandissima. Le discipline sono tante, tantissime, ma non possono esserci tante scuole quante le discipline. Saranno scelte le discipline che saranno ritenute le più adatte per sviluppare una larga formazione culturale e nell’ultimo biennio o triennio del percorso scolastico per fare scelte propedeutiche alla professione, ma sempre viste per fare, con esse, ricerca e far imparare a fare ricerca. Non mi inoltro nel discorso intrigato della riforma della scuola e nell’altrettanto *vexata quaestio* della formazione degli insegnanti. Magari un’altra volta. Le discipline, pur essendo le meno importanti, però è importante che

ci siano perché senza di esse non si può fare istruzione e, di conseguenza, non si può fare educazione. Le discipline formano un curriculum che potrà cambiare solo negli ultimi due o tre anni di scuola, insegnandovi non più di tre-quattro discipline opzionali e propedeutiche alla futura professione. La scuola è unica, ovviamente parlo della scuola secondaria superiore, e non esisteranno scuole professionali. Il lavoro che sarà poi intrapreso nel loro futuro dagli studenti non ha nulla a che fare con la scuola perché il mestiere sarà scelto dopo la scuola, dopo aver imparato a far ricerca e, quindi, a essere in grado di farla perché nessun lavoro che valga la pena di essere scelto può essere fatto senza saper far ricerca. Tutta l'architettura per la nuova scuola unica sarà in mano agli insegnanti, tenendo conto di quanto ho detto prima: sono gli insegnanti che fanno la scuola, la rendono una buona scuola, educativa o una cattiva scuola. **Insegnante** - Vediamo alcune basilari caratteristiche del buon insegnante: **1.** Il docente è una persona attanagliata dai dubbi, padri dell'intelligenza, come insegnava Kant, che lo portano a costruire un proprio percorso di lavoro e una propria riflessione che giorno dopo giorno prende forma con i dovuti aggiustamenti *in itinere*, fino a quando incontra i ragazzi, che gli regalano, anche se non subito, lo slancio in più per rimodellare l'idea. **2.** L'insegnante è colui che sa indicare un itinerario che faccia viaggiare i ragazzi dentro e fuori la scuola, con lo sguardo di chi sogna la realtà per trasformarla secondo i propri sogni. L'insegnante è colui che regala sogni. E questo se imbecca l'itinerario che coinvolga la totalità, sia pure in modi diversi, della classe, perché i ragazzi si riconoscono solo nell'avventura del conoscere che li faccia sognare, guidati dal docente che allora sogna razionalmente anche lui. **3.** Quello dell'insegnante è un mestiere meraviglioso, che permette di avvicinarsi sempre di più a ciò che ha in comune con gli allievi: l'umanità. Credo davvero, come ho scritto nella presentazione fatta a due voci, io come direttore e Alessandra Avanzini come vicedirettrice, alla rivista web *RPscuola.it*. che sia un mestiere straordinario quanto impossibile e di grande divertimento, troppo ingiustamente bistrattato da personaggi non sempre all'altezza di farlo. **4.** Fare l'insegnante racchiude in sé una marea di potenzialità – tensione a fare sempre del bene e tensione a infondere speranza, serenità personale e voglia di capire e sapere il valore dell'illusione, che spinge ad andare oltre a ciò che c'è, capacità di formulare ipotesi e spirito utopico e altre ancora – che si intrecciano tutte tra di loro e che viaggiano come fossero un sistema nella testa dell'insegnante, mentre

nella scuola prendono volta volta forma e divengono operative nell'incontro con la testa dei ragazzi. Insegnante e ragazzi danno vita a reciproche provocazioni che danno il via all'educazione, quello strumento che abita nella scuola e insegna a mettere in crisi le mappe mentali di insegnanti e ragazzi. Simili idee viaggiano nella scuola, è vero, tra i banchi, e insegnanti e ragazzi possono raccogliercle, dare loro un ordine e diventare il coesivo della loro relazione. **5.** L'insegnante fa viaggiare dentro e fuori la scuola i ragazzi, forti dei sogni che essa stessa ha saputo coltivare insieme alla speranza di poterli realizzare, o quasi. La scuola costituisce il momento più importante della vita del ragazzo che costruisce nuove relazioni e con essa intraprende il favoloso viaggio dentro la conoscenza dell'umanità, verso il *nostos*, che è il viaggio verso se stessi. Quale sciocco vorrebbe sospendere dalla vita la sua parte più interessante, quella parte che indirizza il ragazzo verso mondi che non avrebbe mai immaginato e che possono essere fatti propri. Sono i mondi del sapere, di tutto ciò che accomuna un uomo ad un altro uomo all'interno di una comunità che ha nella scuola il suo tesoro più importante. Pochi, però, si preoccupano di sapere cosa sia la scuola, e quali i fini che deve perseguire. La scuola è un sistema complesso, le cui parti esprimono al meglio il concetto di bene. In essa non c'è una cattiva educazione, ma semmai una educazione che non c'è. L'educazione – e la scuola che la inverte – sono il migliore strumento che l'uomo abbia inventato per farne un "opificio di cultura" che lo protegga da ciò che è male, ossia dal non imparare come si fa ricerca. È questa la finalità della scuola: interpretare e insegnare a interpretare per far sì che colui a cui s'insegna persegua la strada verso la padronanza di sé, una strada costellata di dubbi, visto che le interpretazioni sono sempre effimere anche quando possono sembrare eterne. (G.G.)

I CLASSICI DI TURNO

*Quest'anno, settecentesimo anniversario della morte di Dante, mi è parso doveroso che la nostra rivista riportasse qualche pagina di commemorazione. Avendo io scritto un volume al riguardo dal titolo **In viaggio con Dante per sentieri educativi**, in corso di stampa con*

l'editrice Anicia di Roma, ho pubblicato qui una parte del capitolo su Ulisse nel canto XXVI dell'Inferno.

Dante (1265-1321)* - Credo che Dante abbia rimuginato molto, moltissimo, per mettere a punto questo canto XXVI dell'Inferno, uno dei più belli e significativi della *Commedia*. E i motivi possono essere ridotti a quattro, sia pure di impellenza diversa. Il primo riguardava la sua fede di buon credente e ossequioso delle Sacre Scritture che, nel *Genesi*, dicevano che Adamo e Eva furono scacciati dal Signore dal Paradiso terrestre perché Eva, tentata dal serpente, aveva fatto mangiare a Adamo la mela della conoscenza. Entrambi furono puniti e persero tutti i privilegi che Dio aveva loro concesso: diventarono esseri sessuati e imperfetti, per nutrirsi dovettero lavorare e Eva, ritenuta più colpevole perché era stata lei la tentatrice, fu condannata anche a dover partorire con dolore. E un simile disastro era successo perché i nostri progenitori avevano assaggiato il pomo della conoscenza, perdendo così tutti i vantaggi ricevuti da Dio per vivere nell'Eden, un giardino incantato popolato di piante e fiori, circondati da tutti gli animali creati da Dio e dei quali erano padroni assoluti e assolutamente liberi e con il potere di nominare tutte le cose anche le acque, dai torrenti, ai fiumi, ai mari e agli oceani che attraversavano e le terre che calpestavano e che in futuro avrebbero attraversato e calpestato: l'uomo era il padrone dell'universo che Dio aveva creato in cambio del dovere di rimanere ignoranti. Dante deve aver pensato a tutto questo, visto che il suo canto dedicato a Ulisse intendeva fare del figlio di Laerte un campione della conoscenza, come del resto lui stesso voleva proporsi e finire per essere così un eresiarca come Farinata degli Uberti, che peraltro rispettava e che, pur ghibellino, gli era simpatico, se non certo come Ulisse. Ma Farinata l'aveva condannato, come del resto, anche i due Cavalcanti, guelfi bianchi padre e figlio, perché epicurei e averroisti e Guido suo grande amico e grande intellettuale. Dante ha pensato e ripensato fino a quando arrivò a scrivere il canto XXVI, sedici canti dopo, quello di Ulisse, che non a caso inizia con quella velenosa invettiva contro Firenze. Non aveva certo dimenticato che, essendo Dante priore, fu costretto a esiliare il suo amico a Sarzana, dove Guido morì nel 1300, nello stesso anno in cui era stato esiliato: i fatti sanguinosi di Calendimaggio nel tafferuglio tra guelfi bianchi e neri e i priori scelsero i capi dell'una e dell'altra parte. Dante trovò la soluzione grazie a San Tommaso per il quale la ragione, ossia

la conoscenza, è il mezzo necessario per giungere a credere e a educarsi secondo la fede. Il secondo motivo era che Dante era e si sentiva un intellettuale e non poteva certo rinunciare a quello che considerava un dono di Dio e per questo sta scrivendo, appunto, la *Commedia* la cui spina vertebrale era, come detto, la conoscenza che, unendosi alla fede, si fa educazione per tutto il genere umano e non solo per i dotti che parlavano latino. Nella mente del grande fiorentino la *Divina Commedia* doveva divenire l'ultimo libro delle Sacre Scritture, scritto da Dante ma ispirato da Dio, come fosse un suo profeta. Il terzo motivo era che non conosceva un granché dell'Ulisse omerico e neppure pare conoscesse i racconti trovadorici del fantasioso ciclo troiano. Egli del personaggio omerico conosceva solo le notizie di seconda mano per i racconti degli usi fatti del personaggio Odisseo dagli autori latini a lui ben noti, come Virgilio, Cicerone, Quintiliano, Orazio, Petronio, Seneca come esempio retorico e morale, Stazio nell'*Achilleide*, Ovidio nelle *Metamorfosi*, etc. Da ricordare che Virgilio è l'unico degli intellettuali latini che è apertamente contro Ulisse, perché il figlio di Laerte era stato il maggiore potenziale autore o, comunque, collaboratore della morte di Enea, il progenitore di Roma e eroe del suo, ancora nel Medioevo, celeberrimo libro *Eneide*. Ma a Dante già bastava quanto ha saputo per costruire il "suo" Ulisse. Ciò che più resta in mente a Dante dei racconti sentiti è il viaggio per il viaggio e specie in nave. Dante prende un Ulisse che non è più omerico e lo fa suo, diventa una sua creatura che fa somigliante nell'ingegno, nell'intelligenza a se stesso. Anche lui, perciò, si sente pericolante verso la prevaricazione della volontà altrui grazie alla retorica che gli ha insegnato Brunetto Latini. Gli ci vorrà l'aiuto di molta virtù per mantenersi sulla diritta via: ossia che il suo ingegno *non corra che virtù nol guidi*. Forse ci riuscirà Beatrice, che gli farà una bella e feroce lavata di capo nei due canti XXX e XXXI del Purgatorio e poi come compagna di amore intellettuale per quasi tutto il Paradiso. Ulisse, Dante lo sente, gli ispira quella *hybris*, quel senso di superiorità e di orgogliosa tracotanza che sa trasmettere anche ai suoi compagni, tardi e lenti, che avrebbero avuto tutte le ragioni per resistergli, a partire dal *nostos* (Il *nostos* (gr. ... νόστος), il ritorno a casa, con i suoi ambigui impulsi di ritornare a casa ma anche che trasmette il senso di circolarità del viaggio dell'esistenza il cui fine ultimo è arrivare a noi stessi) di cui erano pervasi e che tutto, dopo le parole di Ulisse, che li esortò con quel conciso quanto magnifico capolavoro di retorica: *Fatti non foste a viver come bruti, ma per seguir virtude e ca-*

noscenza. Servi, comunque, a cancellare l'accezione del *nostos* per la prima parte e abbracciarlo totalmente a favore della seconda accezione. Conoscere se stessi ebbe la preminenza e, così, seguirono il loro capo, per ben cinque lune, perseguendo il viaggio verso le colonne d'Ercole, un tipico tabù che si voleva che l'uomo non violasse, che tutti loro infransero e nessuno di loro ebbe più la possibilità di scegliere perché il mare, dopo avere per due volte mugghiato nel vortice, si richiuse su di loro. Poseidone, il dio pagano del mare, che altro non era che la prefigurazione del Dio unico, aveva avuto, finalmente, la sua vendetta sulla tracotanza di Ulisse che era quasi arrivato alla montagna del Purgatorio senza passare dal via, dalla Grazia, ossia aggirandone il passaggio. E fu punito, insieme con gli altri misfatti, perché aveva costretto i compagni, mal consigliandoli, sia pure con una frase di grande effetto, a seguirlo. È questa la vera ragione della condanna di Ulisse all'Inferno tra i consiglieri fraudolenti e non per le varie imprese truffaldine compiute nella campagna della guerra troiana che indubbiamente si uniscono all'inganno perpetrato nei confronti dei suoi compagni che, peraltro, sembra più affine alla volontà di essere fraudolento. Generalmente i dannati non parlano dei loro peccati, ammesso che siano coscienti di averli commessi. E il fatto che Ulisse, richiesto da Virgilio, raccontasse di come morì insieme ai suoi compagni, per lui che lo raccontava non lo considera affatto un peccato, ma, anzi un atto di coraggio che ogni uomo deve avere *per seguire virtude e canoscenza*. L'Ulisse omerico (*Oudèis*, Odisseo ossia Nessuno) non si sa come spari, forse nella testa dei molti aedi che ne avevano cantato le gesta almeno fino a Circe, nei pressi di Cuma. A Dante serviva che morisse per fargli pagare i suoi peccati che un Dio, unificando il panteismo ereditato dal mondo classico, aveva giudicati come tali. Dante si entusiasma e si commuove a sentire il magnifico racconto fatto *dal maggior corno dell'antica fiamma*, ma al tempo stesso si impensierisce per assomigliare troppo a Ulisse e ha paura di non sapersi frenare prima, come ipotizzato, che il suo ingegno compia il peccato. Tutto porta a tre, tra le tante riflessioni che potrebbero farsi: la prima è quella che mai Dante si era confessato davanti ai dannati, paragonandosi potenzialmente a loro; la seconda di sentire sempre vicino il bisogno di conoscere e l'amore per la conoscenza; la terza considerazione quella di individuare il peccato proprio nell'ultimo viaggio di Ulisse e nella sconsiderata *hybris* che lo sostiene per pensare di violare un tabù come le colonne d'Ercole e andare a vedere *il mondo senza gente*. Da

quanto serviva a Dante era sufficiente, il viaggio e il mare. Il primo è segno dell'amore per la conoscenza del viaggiatore incallito, mai sazio di conoscere perché per lui la bellezza sta proprio nel viaggio ché sa che per conoscere veramente la cosa più importante è non fermarsi mai perché la conoscenza è sempre in moto, anch'essa non si ferma mai. Il secondo, il mare, che Ulisse pagano conosce come il regno di Poseidone, che mette fine a questa insaziabile voglia di conoscere inghiottendo, dopo due furibondi vortici, la nave e il suo equipaggio tra i suoi vendicativi marosi. E così finisce *dei remi il folle volo* di un uomo che non aveva più il senso del limite. Sostanzialmente è la fine che sogna Dante che più si avvicina a Dio più aumenta la sua conoscenza finché non sarebbe annegato nel mare di luce abbagliante di Dio, non vedendo più nulla ma sapendo tutto. Come Ulisse sarebbe morto nelle braccia di Dio, appagato e felice. Solo Beatrice rimanderà l'avverarsi di tale evento, affidando Dante a san Bernardo di Chiaravalle che lo riaccompagna tra gli uomini con ancora nella testa la raffigurazione del mistero della Trinità per la cui comprensione mancano le forze: ma, comunque, la volontà di conoscere è vinta dall'amore divino che si muove in modo uniforme con il sole e le altre stelle. (G.G.)

LE PAROLE DELL'EDUCAZIONE

Banco di scuola* - Sedile di legno monoposto, biposto o pluriposto, lungo e stretto, con il piano leggermente inclinato, i buchi nelle estremità superiori per incastrarvi il *calamaio* e con o senza spalliera, usato nelle scuole. Nella locuzione "scaldabanco", usata per definire l'alunno svogliato che perde il suo tempo a scuola, sta ad indicare chiunque non tragga nessun profitto dalla pratica o dalla frequenza di una qualche attività. Se, in questo caso, la mutuazione del termine 'banco' dal mondo della scuola non sembra da mettere in discussione, certamente la è nell'espressione "sotto banco", cioè "di nascosto". In effetti, sebbene la locuzione richiami l'abitudine di passare, appunto, sotto il banco, il compito a qualche compagno per eludere la sorveglianza dell'insegnante, tuttavia essa sembra provenire da un modo di dire precedente legato all'attività dei mercanti e all'usanza da essi talvolta praticata di vendere merce di nascosto, per eludere la legge. Nell'organiz-

zazione degli spazi nella *classe*, il banco, specie quello doppio o addirittura a posti multipli, rappresenta una concezione tradizionale di scuola che non prevede cioè un lavoro di collaborazione dell'insegnante con e tra gli alunni. Questo tipo di banco, che limitava gli spazi e le possibilità di movimento degli allievi, che li costringeva spesso a posture innaturali e comunque igienicamente nocive, e che con la sua rigida disposizione in file era complice inconsapevole delle valutazioni di merito dell'insegnante (gli allievi bravi occupavano i "primi banchi", i somari gli "ultimi banchi"), rifletteva un'impostazione didattica basata esclusivamente sulla *lezione frontale*, sulla *memorizzazione* e sulla sostanziale immobilità degli alunni. Ormai il banco è costituito, pressoché in tutte le scuole, da un tavolo con uno scaffale sotto per i libri e una sedia per ciascun allievo. Tavoli e sedie permettono una organizzazione dello spazio-classe di gran lunga più flessibile e, comunque, più rispondente alle nuove strategie didattiche che, sia che si articolino in *lavori di gruppi* o in lezioni e in attività di ricerca individuali, esigono una collaborazione costante e offrono una maggiore possibilità di movimento da parte di tutti gli allievi. Con l'inizio della pandemia per Covid 19, dal marzo del 2020, è molto cambiata nella frequenza e nella didattica. Con l'uso dello *smart working* non c'è stato bisogno di banchi ma di sedie domestiche e la DAD (didattica a distanza via internet) eliminò la frequenza in presenza. Simili disastri furono resi ancora più disastrosi da un'idea balzana, ma di grande senso del futuro della scuola. Cominciò, infatti, a prendere piede la dizione banco a rotelle perché messa in giro dall'allora ministra della Istruzione, l'on. Lucia Azzolina, e avallata dal Comitato Tecnico per la scuola, presieduto dal prof. Patrizio Bianchi, già rettore dell'Università di Ferrara e attuale ministro dell'Istruzione. Io ho chiesto più volte alla ministra a cosa servissero i banchi a rotelle a scuola: la gente comune, fin da subito, rispondeva che erano per giocare all'autoscontro. Ma la ministra non ha mai risposto. Poi ebbi a notare che anche nelle interviste televisive evitò sempre, pure espressamente richiesta, di dare risposte. Ho saputo solo che i famosi banchini a rotelle hanno costituito un'ingombrante zavorra, costata però circa due milioni di euro (mai possibile accertare la cifra giusta), arrivata alla fine di novembre, perché il prodotto era ignoto ai fornitori e costata meno del previsto dato che molti capi d'Istituto avevano rinunciato a ordinare i nuovi banchi, ritenendoli inutili. Il ministro Bianchi non ne ha mai più parlato, cercando, forse, di stendere un velo

pietoso su questa faccenda ingombrante, inutile e, comunque, molto costosa e forse pagata affogandola nel bilancio del ministero dell'Istruzione che fino a oggi non ha mai avuto soldi per comprare ciò che sarebbe stato grandissimamente. (G.G.)

* (Da G. Genovesi, *Le parole dell'educazione. Guida lessicale al discorso educativo*, Ferrara, Editore Corso, 1998, con l'aggiunta sulla novità del banco a rotelle, così necessario che nessuno l'ha mai usato o, perlomeno, non l'ha detto pubblicamente).

EX LIBRIS

Covid e giornalismo - Da quando gazette e quotidiani hanno fatto la loro comparsa nel mondo occidentale, i giornalisti sono stati educatori dell'opinione pubblica, ed a pieno titolo. I loro compiti si sono via via sempre più affinati ed articolati: ora hanno contribuito ad informare, ora a svelare le implicazioni di eventi o di situazioni, interpretando i dati, ora hanno fatto inchieste per invitare ad andare oltre le apparenze, ora sono stati i "cani da guardia" della libertà politica e i controllori di chi esercita il Potere culturale e politico. Ho citato per sommi capi quanto attiene, dal Settecento in poi, alla sfera della libertà di stampa e di opinione ed al diritto alla libera informazione di tutti e per tutti. Si potrebbero anche fare nomi di grandi giornalisti o di importanti testate (quotidiane o settimanali) che sono state particolarmente significative ed incisive in questo lavoro di coscientizzazione dell'opinione pubblica. Negli USA in particolare, ma anche nel nostro Paese. Non a caso, governi autoritari o dittatoriali hanno sempre – nel passato come ai nostri giorni – ostacolato la stampa e perseguito quelli, tra i giornalisti, che non si rassegnano al ruolo (loro non proprio) di *yesmen*. Tuttavia, da qualche anno a questa parte – e cito il caso italiano che meglio conosco – il giornalismo (senza *distinguo* tra carta stampata e televisione) sembra avere smarrito la sua *mission*. Se, nel passato, tra giornalista e lettore c'era, come tra insegnante e alunno, una relazione asimmetrica da cui derivavano caratteri, orientamento e scelte dell'opinione pubblica, ora l'opinione pubblica si è trasformata in popolo, depositario, quasi rousseauianamente, di ogni bontà possibile: più che informare e formare, oggi, perciò, sembra più corretto alimen-

tare giudizi e pre-giudizi popolari, semplificazioni e concezioni frettolose, non sempre fondate su logiche argomentazioni. Il giornalista si trova così ad essere ridotto al rango di *influencer* né più né meno di coloro che indirizzano scelte per gli acquisti o comportamenti interpersonali. Un esempio di questa degenerazione è stato offerto (e continua a venire offerto) in occasione della pandemia che stiamo vivendo. Non mancano, è vero, delle differenze a livello informativo tra quella parte dei giornalisti (specie in TV) conquistata dal verbo negazionista o da isterie complottistiche e quella parte, che ha preso atto in maniera realistica di quanto stava e sta accadendo. Ma, purtroppo, la comunicazione ha finito per essere, in entrambi i casi, viziata da emotività e tendenza alla semplificazione. Per un verso, la gente, costretta dal *lockdown* ad affidarsi alle trasmissioni televisive, è stata sommersa di suggerimenti tra loro contrastanti, offerti da virologi che, accapigliandosi su tutto, ben lieti di essere al centro della scena, dicono e negano a tutto spiano. Per altro verso, sono arrivati i vaccini, attesi ed invocati come la panacea dei nostri mali. Come si sa, non seguono tutti lo stesso principio; sono somministrati in più dosi, a distanza di un periodo di diversa durata. E con i vaccini, per i giornalisti della carta stampata e della TV è arrivato un altro argomento centrale: ogni giorno, si sono susseguiti, accanto all'invito a vaccinarsi, in maniera contraddittoria con tale invito, notizie terroristiche. Con Astrazeneca si muore; con Pfizer si modifica il corredo genico; con Johnson & Johnson gli effetti indesiderati raddoppiano. Vaccinatevi – è il messaggio, ma che Dio ve la mandi buona! Questo è buon giornalismo? Nessuno, certo, vuole tessere l'elogio della censura della libertà di opinione e di stampa. Ma, semmai, è opportuno tessere l'elogio della capacità di autocritica. Infatti, se il giornalista può essere paragonato ad un maestro, sia pure *sui generis*, bisogna ricordare che l'insegnante, prima di parlare dinanzi alla classe, ha l'abitudine ed il dovere di organizzare il suo discorso, di valutare le parole, scegliendole con particolare cura, e di sottoporre all'analisi della ragione la sua argomentazione, basata su dati e conoscenze e non su pregiudizi o semplificazioni. Perché, lo sa bene, le parole sono talora più pesanti e pericolose di pietre. E il suo compito non è fare effetto sui suoi alunni, ma sviluppare in loro la capacità di pensare e di esercitare il giudizio in maniera autonoma. (L. B.)

Danza sulla mia tomba – Aidan Chambers è uno degli scrittori più interessanti tra quelli che hanno scelto come loro *target* i giovani lettori

sia per lo stile narrativo accattivante, ma complesso e ben radicato in un solido *background* culturale e letterario, sia per i temi che tratta. Spesso sono temi scomodi o dolorosi, di forte attualità e di grande impegno civile. Nonostante sia ultraottantenne e, ormai, vicino alla soglia dei novant'anni, Chambers è tuttora molto attivo tanto che nella tarda primavera di questo complicato 2021 è stato presente in videoconferenza ad un incontro organizzato a Padova da Donatella Lombello. Proprio per rendere conto della vivacità di questo scrittore e della sua capacità di offrire spunti e riflessioni, stimolanti per chi si occupa della relazione tra educazione e narrazione, mi piace richiamare l'attenzione dei nostri lettori su una delle sue opere più note, pubblicata nel 1982 e disponibile anche in traduzione italiana, *Danza sulla mia tomba*. Si tratta di un romanzo di formazione, che l'autore gioca su più piani attraverso il racconto dell'amicizia tra Henry e Barry, destinata a consumarsi nel giro di pochi mesi, quando un incidente di moto causerà la morte di Barry. Pochi mesi, ma molto intensi. Il racconto intreccia *flashback* e notizie di quanto sta accadendo attraverso la voce narrante del protagonista Henry, chiamato in giudizio per vilipendio alla tomba dell'amico su cui è stato sorpreso a danzare. Negli incontri con l'assistente sociale e con una memoria in cui annota la vicenda vissuta, ripercorrendola e, di fatto, raccontando se stesso, Henry svela al lettore gli accadimenti e, al tempo stesso, la sua stessa vita interiore. Questa ricostruzione e questo sforzo di analisi permetteranno a Henry di crescere e di superare le incertezze e i dubbi che lo hanno accompagnato fino a quel momento. Henry, quando il racconto si apre, è un adolescente inquieto e molto incerto sul suo futuro: ha un talento per la scrittura ed ama la scuola, ma non sa se continuare gli studi; è insicuro di ogni sua scelta, anche perché la famiglia, sebbene molto amorevole, è tradizionale, divisa tra una madre fin troppo premurosa ed un padre poco indulgente con atteggiamenti sentimentali, liquidati come "roba da donne"; è solo e forse solitario; non si conosce e quello che crede di capire del suo modo di essere lo spaventa. Barry, al contrario, è forte, sicuro di sé, volitivo, anche se con madre protettiva ed invadente a carico: gestisce il negozio di dischi del padre che è venuto a mancare improvvisamente. In più è bello, di una bellezza assai conturbante, almeno per Henry. Tutto comincia con un salvataggio in mare di Henry, la cui barca si è rovesciata: il provvidenziale Barry salva il giovane e da qui parte un'amicizia sempre più stretta che sfocia inevitabilmente in un rapporto omosessuale, che rivela pienamente a

Henry la sua natura ed i suoi desideri. Il guaio è che Barry non disdegna neppure le ragazze ed è insofferente dell'esclusività che Henry pretende da lui: di qui un litigio, la fuga in moto e la morte. A questo punto, Henry adempie alla promessa fatta all'amico, che, forse per una strana premonizione, gli aveva chiesto di danzare sulla sua tomba, qualora fosse morto. Spiegare perché lo ha fatto, significa mettersi a nudo: rivelare, cioè, le proprie fragilità e le proprie scelte, ma anche raccontare l'indicibile, vale a dire i propri sentimenti e le proprie emozioni. Solo l'assistente sociale leggerà la memoria scritta, nulla trapelerà pubblicamente, ma Henry uscirà cambiato da questo sforzo di raccontarsi. Il futuro senza Barry lo atterrisce, perché ogni forza era riposta in lui. Ora che ha fatto chiarezza con se stesso, Henry affronta la vita con altro atteggiamento: decide di tornare a scuola e di dedicarsi alla letteratura; in famiglia non dice, ma lascia intendere quali siano le sue preferenze sessuali; accetta di buon grado i suoi turni ai servizi sociali quale condanna per vilipendio alla tomba dell'amico e, infine, trova il coraggio di invitare un ragazzo ad uscire con lui. Niente di serio o di esclusivo, ma un momento di serena ed intima condivisione. Come si può sintetizzare questa vicenda se non in un percorso di conquista di autoconsapevolezza e di crescita? (L.B.)

RES ICONICA

Cinema e propaganda – Da tempo immemorabile siamo abituati a pensare che la propaganda si coniughi sempre e soltanto con attività di governi totalitari o, comunque, autoritari. Perciò la propaganda, in qualche modo, è sempre *cattiva* e da condannare, perché mira a sostituire l'autonomia del giudizio dei soggetti con un pensiero unico, trasformando il popolo in massa eterodiretta. Può esistere una propaganda buona, ossia indirizzata al bene? Anzi, una propaganda schierata dalla parte dei giusti contro i cattivi? Eccone un esempio. Si tratta di una serie di film, che gli inglesi, negli anni della Seconda guerra mondiale, offrirono ai sudditi di Sua Maestà britannica per raccontare la perversione nazista, giustificare l'entrata in guerra e far sopportare le difficoltà, i pericoli e le disgrazie che gli eventi bellici avrebbero causato al Paese. A questo scopo si servirono di due attori, Basil Rathbone e Nigel Bruce, e di un "mito" della letteratura gialla

anglosassone, Sherlock Holmes con il suo fido Watson. Il ciclo di Sherlock Holmes cominciò nel 1939 con la trasposizione filmica del racconto *Il mastino di Baskerville*. L'ultima pellicola della serie fu girata nel 1946, cosicché il ciclo dedicato all'investigatore di Baker Street attraversò tutto il periodo della guerra. All'inizio, si trattò veramente di una trasposizione delle pagine di Conan Doyle; poi registi e sceneggiatori operarono una modificazione di fondo: presero spunto dalle opere dello scrittore, ma spostarono all'azione nel tempo, facendo di Holmes e Watson loro contemporanei al servizio dei servizi segreti britannici ed in lotta contro il nemico nazista. In apertura dei vari film, si ricordava come Sherlock Holmes fosse un personaggio eterno (giustificando in questo l'attualizzazione della storia) e in chiusura una voce fuori campo o esaltava la lotta del Bene contro il Male o leggeva frasi di Churchill o, infine, elogiava la democrazia e il futuro radioso che l'aspettava dopo l'inevitabile sconfitta dei tedeschi. Insomma, il celebre protagonista di Conan Doyle fu il protagonista di un'opera di propaganda molto radicale, attraverso un mezzo comunicativo, come il cinema, che era frequentato anche in tempo di guerra e che si rivelò uno strumento particolarmente efficace, specie se coniugato con un personaggio popolare e con storie di scarsa pretesa culturale, ma raccontate con forti chiaroscuri o con descrizioni semplificate dei buoni e dei cattivi. "Arrivano i nostri" è la speranza che viene comunicata ed a cui bisogna affidarsi. Nessuno nega che fosse giusto lottare contro i Nazisti e contribuire alla loro sconfitta. Qui, però, è in discussione la propaganda che, a prescindere dall'oggetto di cui si fa portavoce, si qualifica come decisamente contraria e, anzi, addirittura opposta al progetto ed al processo educativo: qualunque ne sia il messaggio, la propaganda è al servizio del disciplinamento delle coscienze e del loro controllo. Suo tramite all'autonomia si sostituisce l'eterodirezione. Non c'è e non può esserci, dunque, una propaganda buona. Ci sono, certo, cause giuste e cause cattive: le seconde richiedono disciplinamento in ragione della loro natura, mentre le prime dovrebbero affidarsi solo all'educazione, la sola attività umana che può davvero porsi al servizio della giustizia, della pace e della crescita dell'umano consorzio. (L.B.)

No, grazie ma da una scuola così non vogliamo essere formati - Stamattina in classe ho pensato di dedicare l'ora a parlare un po' insieme, ad avviare una discussione sul luogo in cui quotidianamente viviamo, la scuola. Così siamo andati sul sito del Miur e abbiamo aperto il documento "Linee programmatiche del Ministero dell'Istruzione". E ci siamo rimasti tutti molto male. Per tutto quello che la scuola non è, per tutto quello che la scuola vorremmo che fosse. La scuola, possiamo dirlo?, siamo noi, docenti e studenti e qualche parola vorremmo avere la possibilità di dirla. Comunque, abbiamo iniziato a leggere e ci siamo subito preoccupati, o meglio prima abbiamo detto che bello, riforma, la scuola cambierà, poi ci siamo detti, sì, ma bisogna vedere come. E il sospetto è cresciuto subito dopo, la scuola motore del paese, ma in che senso? Non è un po' troppo generico senza spiegare cosa fa muovere? Si parla di "Fase costituente"... Sembrano grandi intenzioni, ma forse un po' troppo serie, mi viene da dire, forse un po' troppo azzardate: ma prima di agire prof non bisogna avere un'idea chiara in mente? Io lo dico loro ogni giorno, qui invece si parte dal fare. I sospetti crescono. Sì, crescono perché subito dopo leggiamo "la scuola è il luogo dove si costruiscono le competenze e si acquisiscono le abilità; sono questi i presupposti per diventare cittadini preparati, critici e partecipi". Ci aspettavamo un'altra parola, cultura, e anche un'altra, formazione, e un'altra ancora, umanità. Ci aspettavamo uomini, e invece troviamo cittadini. Ma prof, cittadini dipende un po' da che Stato; perché se fossimo in uno stato totalitario... Io preferisco pensare di avere formata una mente libera e critica per poter vedere i problemi, per poter difendere le mie posizioni, per poter scegliere, aggiunge un altro, è così difficile capire cosa si desidera prof. Sono pienamente d'accordo, come si può portare nel mondo un proprio contributo, se coltiviamo solo il fare, la tecnica ed eseguiamo opere secondo idee pensate da altri? La nostra visione, il nostro io, ciò che pensiamo è destinato a svanire dietro progetti altrui. E poi prof, se impariamo a pensare, a comprendere il nostro punto di vista e a saperlo esprimere, possiamo di conseguenza anche avere un ruolo nella società. Infatti, e magari non camminare soltanto su binari già costruiti, rigidi, ferrei e inaccessibili. Proseguiamo e la logica salta, faccio fatica a capire; le frasi si giustappongono e mi pare sarebbe necessario ribal-

tare il discorso. Ma lasciamo perdere le finezze e andiamo oltre: “bisogna patrimonializzare l’esperienza vissuta e, in modo particolare, ciò che gli insegnanti hanno sperimentato in fase emergenziale e le molteplici innovazioni che ne sono derivate”. Ci fermiamo perplessi. Ma che parola è “patrimonializzare”? Rendere patrimonio. Non ce la togliamo più di torno la dad prof! Ma non potremmo considerarla una bella parentesi, e sperare che non ricapiti più? Vorremmo salutare la dad come una necessità che ci ha aiutato, tutto sommato, però è costata fatica, è stata brutta; insomma, basta così grazie. E poi perché usare una parola così brutta come “patrimonializzare”, ha a che fare con il mondo economico, e poi oltretutto sposta l’idea di patrimonio su questa dad e fa veramente venire i brividi – patrimonio di solito lo si lega a un’idea di belle cose culturali, artistiche da tenersi strette, magari è una parola un po’ statica, un po’ ammuffita, poco relazionale, ma ci parla di noi, della nostra storia. Patrimonio e dad proprio non stanno insieme. E preferiremmo nemmeno darle vita, a questa associazione. “Le molteplici innovazioni che ne sono derivate”, porto l’attenzione dei ragazzi su questa parte del discorso. Che innovazioni? Abbiamo innovato qualcosa? Abbiamo fatto dad, prof. Eh appunto. Che non è che sia stata proprio una innovazione, è stata una fatica, è stata disarmante con certi studenti, è stato uno sforzo per cercare di bucare lo schermo in tutti i modi possibili, per incontrarci, ma sempre con l’auspicio di ritornare alla normalità. Che significa scuola in presenza. Qui possono arrivare le innovazioni e ancora una volta tutto ciò che è innovativo arriva da una idea, non da una tecnica. La studentessa continua a leggere “L’ampliamento dei servizi è finalizzato ad innalzare i risultati educativi degli studenti, ma anche ad allineare i percorsi agli standard formativi internazionali e alle esigenze del mercato del lavoro”. Qui ci siamo anche un po’ offesi: cosa significa innalzare i risultati educativi? Cosa sono “i risultati educativi”? I risultati scolastici, forse, i risultati didattici, forse, ma educativi? Esiste un “risultato educativo”? E come si “misura” o come si valuta? Rimango perplessa e sono in seria difficoltà perché quello che mi trovo davanti ad ogni riga di più è un linguaggio confuso che di educazione non porta traccia. Prof ma la parola cultura non è ancora arrivata! È vero, la stiamo aspettando, stiamo contando le righe. Siamo alla ventisettesima, ancora niente. È arrivato un “educativo” appunto ma ci pare fuori luogo, svuotato del suo significato. Ma l’offesa è qui, in questa frase: “allineare i percorsi agli standard formativi internazionali”. Quindi educa-

tivo è diventato formativo, i percorsi (che percorsi?) si devono allineare a degli standard? Internazionali? Ma la scuola prepara a uno standard? Ma la scuola non è il luogo dove si costruiscono menti creative, libere, capaci di pensiero critico, come può esserci uno standard? La scuola allora prepara al conformismo? Il sospetto si fa ancora più grande, ma siamo un'azienda prof? E a confermare il sospetto "allineare... alle esigenze del mercato del lavoro". Ma noi non veniamo mica a scuola per entrare nel mercato del lavoro! Noi siamo qui per formarci come persone, come esseri umani, per avere una cultura, per capire chi siamo, cosa vogliamo. Mercato del lavoro. Questa è davvero difficile da mandare giù. Non siamo d'accordo, questa non è la nostra scuola. La nostra scuola è fatta di cultura, di libri letti per il piacere di leggere; prof a questi qui non gli hanno mai fatto leggere un libro al mese! Stoccatina alla prof, ma sono orgogliosa di averglielo fatto fare, un libro al mese sono parole che entrano nel cuore e nella testa, al di là di questo vuoto tecnicismo, al di là delle pressioni che vorrebbero buttarli al servizio del mondo del mercato e del lavoro, un libro al mese è cultura. E siamo noi, è confronto fra di noi, i nostri pensieri, e magari ci possono anche annoiare questi libri, ma parlano del rispetto che abbiamo l'uno dell'altro come esseri umani. Mentre parliamo un'altra parte di frase ci stordisce, mi stordisce "ripensamento delle metodologie didattiche in chiave innovativa". Qui parlo direttamente io, questa proprio non l'accetto ragazzi, ma chi la fa la scuola? Il docente e l'allievo. Esatto. Quindi le metodologie didattiche sono una libera scelta del docente, se ne vuole utilizzare, ma la cosa fondamentale è costruire quella relazione, la relazione educativa, che si struttura sul dialogo: questo è lo scopo fondamentale della scuola, arrivare a quella relazione, strutturarla come pensiero e realtà, inseguirne la possibilità, offrirla come strumento di lettura del mondo. E io come docente voglio essere libero di entrare in una classe, guardare chi ho davanti, e iniziare a parlare con questi singoli soggetti, dare forma al nostro incontro. Non voglio essere formata a nessuna metodologia, voglio solo avere la possibilità di lavorare serenamente, il tempo per studiare e coltivare nuove idee da mettere in gioco con loro, e anche alla prova, idee su cui discutere e confrontarsi, idee per crescere insieme, io, docente, e loro, studenti. Non servono metodologie didattiche, servono la parola, i libri, il pensiero, e noi. "La scuola è soggetto deputato a guidare la transizione del Paese verso l'innovazione tecnologica e la sostenibilità ambientale, come leva fondamentale per l'educazione allo

sviluppo sostenibile”. Ma cosa vuol dire, penso dentro di me, di cosa stiamo parlando? Prof ma la scuola deve fare tutto? Educazione civica, tecnologia, sviluppo sostenibile? Ma non dovrebbe semplicemente essere scuola? E poi casomai parliamo di “consapevolezza ambientale”, ma cosa vuol dire sostenibilità ambientale, perché la scuola? Quanto sentiamo la mancanza della scuola, ogni riga di più. Ma eccoci in fondo, dove si parla di coinvolgimento della “comunità educante”. Ma chi è? Cosa è la comunità educante? Tutti sono tutti, tutti tranne i docenti. Magari anche il Grest, e le associazioni e... E finalmente sulle ultime righe, mentre appare la voce “piano estate” e il terrore negli occhi dei ragazzi, arriva, è lei: appare la parola “cultura”. Per la precisione “culturale” e all’interno di una frase triste “un’estate di risarcimento sociale e culturale”, solo qui in fondo, come recupero estivo di qualche cosa di cui mai si è sentito il bisogno di parlare in precedenza. Ma noi non vogliamo essere risarciti di niente, noi abbiamo lavorato, e tanto! Ed è vero, e l’ho già scritto, l’educazione non si recupera, e la cultura è anche questo, tutte le nostre sfide, tutti i nostri dialoghi, in dad e in presenza, e i libri che leggiamo e i no che diciamo ai libri che leggiamo, e i nostri incontri. La cultura è questo, e la rivogliamo protagonista. Noi, vogliamo essere protagonisti, di una scuola vera, dove non è al centro lo studente, ma la cultura e la relazione educativa, l’incontro e il dialogo tra docente e studente, una scuola che il nostro pensiero pensa come tale, come momento di crescita. Una scuola dove crescono uomini. E non pensa al mondo del lavoro, ma vive il momento e la gioia della creatività. Non vogliamo una scuola come quella che leggiamo qui, una pseudo-scuola del fare, che esclude cultura, uomini, docenti e studenti, per metterli al servizio del mondo del lavoro e del mercato; ecco, di questa scuola-azienda, non abbiamo alcun bisogno. E no, grazie, da questa, che scuola non è, non vogliamo essere formati, nemmeno io come docente, voglio essere formata per questo strano ibrido. Io mi formo con i ragazzi che incontro, nel dialogo con loro, e con i miei libri. Liberamente, senza inseguire il mercato, le tecnologie, e nessuno standard. Inseguendo invece la nascita di un’idea, cercando di costruire ogni giorno di nuovo per me, e di offrire loro, gli strumenti per capire chi siamo e cosa sogniamo. (**A.A.**)

Una rivista blasfema - Mi è tornato tra le mani un ritaglio de “L’Espresso” n. 3 del 10 gennaio scorso che avevo messo da parte, com’è mia abitudine, perché aveva una pagina sulla scuola nella ru-

brica della posta di Stefania Rossini, La lettera, cui risponde la Rossini, è un'infiammata epistola sull'amore malefico che i responsabili della scuola riversano sulla scuola pur affermando, spudoratamente, di considerare la scuola il motore e la salvezza del Paese e che deve sempre essere il primo compito da assolvere Covid o non Covid: tenerla aperta! Ma nessuno ha pensato a proteggerla sanitarimente, come scrivevo nell'articolo comparso nel numero scorso di questa rivista. Ma il fatto è che costoro che promettono di sistemare al meglio la scuola per trasformare questo Paese disastroso non hanno altro che idee balorde, di cui nessuno con un po' di sale in zucca sa vedere la razionalità. Sono tanti i ministri dell'istruzione che hanno voluto riformare la scuola senza avere idea cosa sia una scuola al di fuori di quella che hanno frequentato ma da cui hanno imparato poco, pochissimo. Le riforme che hanno cercato di fare, da Luigi Berlinguer, alla Letizia Moratti, alla Mariastella Gelmini, a quella della Stefania Giannini – lascio da parte Giuseppe Fioroni noto per una lite con la Curia romana perché non voleva che si benedisse la sede del Pd, Valeria Fedeli e Marco Bussetti che, a parte il pasticcio sulla storia alla maturità e non poche gaffe non hanno fatto nulla di significativo – sono stati dei veri disastri al punto di sperare che nessun altro ministro si invogli di farne altre, anche perché i ministri venuti dopo, e parlo di Lucia Azzolina e Patrizio Bianchi (basti, circa quest'ultimo leggere le “Linee programmatiche del Ministero dell'Istruzione”, (pubblicate il 4 maggio scorso. Cfr. “pezzo” precedente) da cui ci saremmo aspettato di meglio venendo dopo la frana Azzolina con i suoi banchi a rotelle, si sono mostrati del tutto incapaci di sforzarsi a capire cosa sia la scuola. Bisogna studiare e meditare prima di scrivere e impegnarsi con attenzione, documentandosi leggendo cosa si scrive nei saggi e nelle riviste del settore. Evidentemente la supponenza glielo impedisce sia perché credono di sapere cosa sia una scuola e chi sia un insegnante che sono entrambi entità visibili e che pertanto non c'è bisogno di prendersi la briga di leggere saggi o articoli di pseudo-scienziati di una scienza dell'educazione che nessuno conosce e che scribacchiano su libri e riviste che nessuno legge, neppure i colleghi. Forse sarà vero e io ed altri come me non siamo altro che degli illusi che da anni, tanti anni, scrivono per nessuno. E invece non è affatto così, perché sono più di cinquantquattro anni che parliamo di scuola e educazione per difenderle dal dimenticatoio o dalla più bieca prevaricazione. E siamo sempre qui come torre che non crolla al soffiare dei venti. In effetti, tut-

ti noi, non solo della nostra rivista ma anche insegnanti e intellettuali impegnati non distrattamente (e ce ne sono!), lo sanno che la scuola è bella, bella come la bolla di sapone di Trilussa, ma delicata e desiderosa di cure e di attenzioni continue che vadano oltre l'effimero. Roba di enorme difficoltà nella realtà, impoverita e imbarbarita della nostra società mal ridotta culturalmente e politicamente e in cui, poi, la scuola, cenerentola delle nostre istituzioni, sembra vicina a perdere la sua vera funzione: insegnare a fare ricerca. Quindi proprio da tanti, tantissimi anni ho cercato, insieme ai colleghi di questa rivista e alle altre che girano intorno a essa, di indicare in quale modo, nel nostro mondo, la scuola possa essere strumento credibile della nostra salvezza. E questa sorta di miracolo è stato reso impossibile visto che tutto ciò che abbiamo chiesto per rendere la scuola più adatta a salvarci è stato del tutto disatteso, come una *vox in deserto clamans*. Faccio solo qualche esempio di quanto abbiamo indicato – e con costanza continuiamo a farlo. Dico subito che non abbiamo solo insistito sui restauri delle varie scuole fatiscenti o periclitando o, comunque, inefficienti da ogni punto di vista, o sull'aggiornamento dei mezzi di trasporto per andarci e tornare sani, ecc. Tutti servizi necessari, ma non sufficienti, perché la scuola ha bisogno non solo di attrezzatura *hard*, ma di *invisibilia*, ossia di concetti che sulla scuola nascono e maturano nella testa degli insegnanti, che sono coloro che fanno la scuola, insegnando ai ragazzi a fare ricerca. Ma ciò comporta di aprire una scuola di formazione per gli insegnanti di scuola secondaria di primo e di secondo grado. Senza insegnanti non ci può mai essere scuola. L'insegnante è un intellettuale perché fa ricerca e insegna a farla. Un cambiamento necessario è l'istituzione di una scuola unica che non ha nessun compito di insegnare un mestiere.. In questo numero della rivista si affrontano tali argomenti ma le loro parole pare che scorrano come acqua sui vetri. Perché? Il motivo è più semplice. La politica scolastica così come la parte epistemologica sono piuttosto scomode per coloro che governano la scuola. E così non sarà certo la scuola che ci salverà. Mi dice un'amica pisana, insegnante di liceo e che conosce bene la nostra rivista, di aver chiesto al suo preside di portarla a scuola per discuterne insieme con i colleghi. Le fu risposto di no perché criticava il ministro. Per il preside, evidentemente, era considerata una rivista blasfema. Eppure, forse, trascurando lo sciocco rifiuto del preside, ci potreste, cari soloni improvvisati della scuola, imparare qualcosa! (G.G.)

ALFABETICAMENTE ANNOTANDO

Intellettuale e insegnante – L'insegnante può risolvere i suoi dubbi, incontrandosi con la testa dei ragazzi che gli suggeriranno la strada da seguire, quella che, sotto la sua guida, li farà sognare, facendo loro imparare per essere felici. L'intellettuale non ha a sua disposizione una classe e deve riprovare e riprovare, immaginando di averla.

Intellettuale e profetismo – Si diventa, come l'insegnante, educatore giacché il profetismo è un comportamento non mai assunto per caso, ma perché l'intellettuale sa che lo deve imparare con studio e pazienza, imparando molte cose su ciò che esiste e quali trasformazioni può subire nella linea che si è immaginato. Se nessuna trasformazione è vista come possibile, è necessario ricominciare *ex novo* finché non si trova un'intuizione suscettibile di essere razionalizzata in modo convincente. Insomma, l'educatore e l'intellettuale sono dei visionari e finché non risolvono le incertezze che li tormentano non possono entrare in azione.

Intellettuale e educazione – L'intellettuale è in quanto tale un educatore perché ha quella carica di profetismo che gli permette tramite l'intuizione di avere la capacità di prevedere quale sia il futuro della realtà in cui vive e quanto dice è impostato non su quanto c'è ma su quanto immagina che ci sarà. È proprio questo strabismo che caratterizza l'educatore che mai è ingabbiato da quanto succede nel presente ma dal fine che ha costruito e che ritocca sempre in base alla sua esperienza e al suo intuito, levigandolo con l'argomentazione razionale.

Intellettuale e scuola – Ogni intellettuale che si rispetti, cioè che sia veramente tale, è impossibile che non si occupi prima o poi di scuola. E lo fa sempre con parole di attenzione e di valorizzazione perché è consapevole che indicandone solo i difetti senza scrivere anche i possibili rimedi sarebbe stato meglio avesse taciuto. In effetti lui sa che la scuola è la sua migliore fonte di utenza e cercare di scriverne per denunciarne i mali è come tentare di tagliare il ramo su cui è seduto.

Addii

In ricordo di un'amica scrittrice, Rossana Guarnieri

Il 19 marzo scorso è morta Rossana Guarnieri, aveva 92 anni. Me l'ha comunicato con un messaggio la figlia Chiara, affranta e che non si sentiva di parlare al telefono. È stata lei ad assisterla fino all'ultimo momento già da quando aveva cominciato a sentirsi male circa due anni fa. Anche per me è stata una notizia che mi ha colpito profondamente.

Ero amico di famiglia; era stata ospite al mio matrimonio più di cinquant'anni fa e suo marito, Mario Valeri, con il quale sono restato amico fino alla sua scomparsa, era stato il mio maestro.

Con Rossana ci sentivamo varie volte al telefono da quando si era allettata e, comunque, mi tenevo aggiornato tramite Chiara allorché il parlare le era diventato più difficile.

Insomma, siamo restati grandemente affezionati e parlavamo sempre volentieri sui nostri lavori che lei ha continuato a scrivere finché le è stato possibile usare il computer.

E questo perché Rossana, fin dagli anni Sessanta, è stata un'apprezzata e ben conosciuta scrittrice per ragazzi con volumi che affrontavano lavori per i più piccoli e veri e propri scrigni di fantasia che sapevano rievocare vari generi letterari come *S.O.S dal faro*, che avevo recensito con passione su questa stessa rivista, o temi di impegno documentario, storicamente accurato, come il bel libro narrativamente affascinante quale *Il coraggio di vivere, l'assedio di Leningrado* (1978), premiato al premio Monza o *Gente d'Irlanda* (1974), due romanzi che sono letteratura *tout court*, ossia senza nessuna aggettivazione riduttiva: averli pensati per ragazzi è solo perché è accentuata l'ottica educativa sempre presente nei lavori di Rossana e che lei ha sempre saputo arricchire di uno stile raffinato che fa sempre, ancora oggi, di ogni suo libro un regalo, un invito a pensare.

È anche per questo, oltre agli affetti personali, che mi è parsa degna di questo ricordo commosso di uno dei suoi più affezionati amici.

Che la terra ti sia lieve, amica mia.

Giovanni

Mentre il presente numero di “Ricerche Pedagogiche” stava andando in stampa, abbiamo appreso che ci hanno lasciato, a pochi giorni di distanza l’una dall’altra valenti colleghe: Maria Pia Cavalieri, già professore ordinario di Didattica generale, Maria Antonella Galanti, professore ordinario di Didattica e Pedagogia Speciale e Maria Cristina Leuzzi, già professore ordinario di Storia della Pedagogia, Alba Porcheddu, già professore ordinario di Didattica generale.

Maria Pia Cavalieri, alunna di Luigi Volpicelli ed Iclea Picco, era nata all’Aquila e all’Università del capoluogo abruzzese, di cui ha contribuito alla fondazione, ha dedicato tutta la sua vita accademica. Così all’Università dell’Aquila, ha concluso la sua carriera insegnando nel corso di Laurea in Psicologia. I suoi interessi di ricerca spaziavano dai temi della metodologia e della didattica fino ai problemi della diversità e della devianza, tutti aspetti che ha trattato unendo alla competenza una grande umanità.

Maria Antonella Galanti ci ha lasciati, per una fulminea quanto inesorabile malattia, nel pieno del suo lavoro a Pisa, dove era approdata dopo qualche anno di servizio a Firenze e dove stava approfondendo il suo impegno sia nell’insegnamento, sia nell’attività amministrativa (era stata prorettore e vicedirettrice del Dipartimento di Filosofia) sia in attività culturali parallele, ossia nel Coro dell’ateneo, per cui curava appunto la diffusione della cultura e della pratica musicale. I suoi interessi scientifici, incentrati sui temi della disabilità e della relazione interpersonali, si fondevano con i suoi interessi politico-sociali a livello di impegno civile nella comunità.

Maria Cristina Leuzzi ha dedicato costantemente i suoi studi all’educazione di genere, intrecciando questi problemi con i problemi legati alla crescita della cultura democratica nel nostro Paese: dal 1982 con il volume *Educare per emancipare*, dedicato agli scritti di Ada Marchesini Gobetti, fino ai contributi degli anni più vicini a noi, con le monografie del 2008, *Erminia Fuà Fusinato. Una vita in altro modo* e del 2015 *Ada Prospero Marchesini Gobetti e l’educazione alla democrazia negli anni Cinquanta del Novecento*.

Alba Porcheddu ha insegnato a Sassari e a Siena prima di approdare a Roma, sua sede definitiva. Per strade e interessi diversi anche Alba Porcheddu, come la collega Leuzzi, ha incentrato il suo lavoro sugli aspetti e sugli elementi che fanno dell’educazione un processo di acquisizione della libertà

e uno strumento di crescita sociale e democratica. Di qui, il gusto per la ricerca sulla comunicazione verbale e non-verbale e sul valore della parola quali perni sia del discorso didattico sia dell'esistenza, due temi a cui ha dedicato incessantemente attenzione; e di qui anche il suo bisogno di dialogo sia sul piano dell'organizzazione della vita didattica sia in ambito culturale. Il suo incontro con Bauman è, in qualche modo, la sintesi ed il culmine delle ragioni del suo impegno scientifico.

Per le colleghe, qui ricordate con il dispiacere della loro scomparsa, il Direttore e tutta la Redazione di "Ricerche Pedagogiche" formulano sincere condoglianze alla famiglia.

A questo numero, oltre al Direttore ed altri componenti della redazione della Rivista, hanno collaborato:

Paolo Bonafede è dottore di Ricerca in Culture d'Europa (Discipline Umanistiche), professore a contratto di Storia della Pedagogia presso l'Università di Udine e di Pedagogia della Socialità Digitale presso l'Università di Trento. Le sue ricerche storico-pedagogiche riguardano le teorie filosofiche del XIX° secolo e la filosofia dell'educazione del XX° secolo. Un secondo versante di ricerca riguarda il rapporto tra ICT e identità umana, affrontato secondo uno sguardo filosofico-educativo. Tra i suoi recenti lavori: *L'altra pedagogia di Rosmini. Dilemmi, occultamenti, tradizioni*, Trento, Università degli studi di Trento, 2019; e gli articoli *Kritik und Grund: indagine su alcune linee di filosofia dell'educazione italiana*, in "I problemi della pedagogia", Primo Semestre, 2020; *Frammenti di lettura e di memoria: imparare nella scuola della contemporaneità digitalizzata*, in "Studium educationis", 2020; *Identità ed educazione nella società informazionale*, in "Rosmini Studies", 7, 2020.

Davide Capperucci, professore associato di Pedagogia Sperimentale presso l'Università degli Studi di Firenze, dove insegna Pedagogia sperimentale, Teorie e metodi di progettazione e valutazione scolastica e Valutazione e autovalutazione delle istituzioni educative, ha conseguito l'abilitazione scientifica a professore di prima fascia. Tra le sue ultime pubblicazioni vi sono: *Didattica a distanza in contesti di emergenza: le criticità messe in luce dalla ricerca*, in "Studi sulla Formazione", vol. 23, 2020, pp.13-22; *Strumenti per valutare l'apprendere ad apprendere: un percorso di ricerca-formazione realizzato con gli insegnanti del primo ciclo*, in "Ricerche Pedagogiche", vol. 214, 2020, pp. 121-144; D. Capperucci, G. Franceschini (a cura di), *Introduzione alla pedagogia e alla didattica per l'inclusione scolastica*, Milano, Guerini Scientifica, 2020.

Cosimo Costa è professore associato in Filosofia dell'educazione e Educazione all'imprenditorialità presso il Dipartimento di Scienze Umane della LUMSA di Roma e Palermo. Fra le sue ultime pubblicazioni: *Aprire alla lotta interiore. Estensioni della parola agonismo per crescer d'anima*, in "Lessico di etica pubblica", 11, 1, 2020; *Educare*

a uno “spirito imprenditoriale”. La lezione di Marco Aurelio, in “Giornale di pedagogia critica”, VIII,2, 2019; *Un esempio di paideia medievale dal De disciplina scholarium dello Pseudo Boezio*, in “Problemi della pedagogia”, I semestre 2019; *Costruirsi nel dialogo. La prospettiva educativa di Edda Ducci*, Roma, Studium, 2018.

Simone di Biasio, giornalista freelance, è dottorando in “Cultura, Educazione, Comunicazione” presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell’Università degli Studi RomaTre con una ricerca sul pensiero pedagogico nell’opera di Marshall McLuhan. È cultore della materia presso la cattedra di “Letteratura per l’infanzia” e collaboratore del PRIN 2017 *School Memories between Social Perception and Collective Representation (Italy, 1861-2001)*. Fra le ultime pubblicazioni: *I bambini ciclopi*, in *Memoria, Infanzia, Educazione* (a cura di F. Borru-so, in Roma Tre Press, 2021, *Le Lezioni americane. Leggere Calvino attraverso McLuhan, per una pedagogia dell’immaginazione*, in “Educazione. Giornale di pedagogia critica” e, infine, il volume *Guardare la radio. Prima storia della radiotelevisione italiana*, Milano, Mimesis, 2016.

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.

David Martínez-Maireles è dottorando di ricerca presso l’Università di Vic-Universitat Central de Catalunya (Spagna) e l’Università degli Studi di Firenze (Italia). I suoi interessi di ricerca riguardano l’innovazione educativa nei processi di insegnamento-apprendimento inclusivi e i cambiamenti legati alla valutazione in ambito scolastico. È membro del Gruppo di Ricerca d’Attenzione alla Diversità (GRAD) e del Gruppo di Ricerca sull’Educazione (GREUV) dell’UVic-UCC.

Giulia Mattiacci, psicologa, è borsista di ricerca presso la cattedra di Pedagogia Sperimentale del Dipartimento FISSUF dell’Università degli Studi di Perugia, impegnata nel progetto “Leggere: Forte! della Regione Toscana”.

Giulio Morelli, atleta di volley ed allenatore di pallavolo, attualmente è dottorando di ricerca in Pedagogia speciale presso l'Università degli studi di Roma Foro Italico.

Mila Naranjo Llanos è professoressa associata di Psicologia dell'Educazione e Difficoltà di Apprendimento presso l'Università di Vic-Universitat Central de Catalunya (Spagna), Dipartimento di Psicologia e membro del Gruppo di Ricerca d'Attenzione alla Diversità (GRAD). Le sue ultime pubblicazioni sono: M. Carrera, J.R. Lago, M. Naranjo, *¿Cómo caminar hacia la inclusión en el aula de música?*, in "Eufonía. Didáctica de la Música", 85, 2020 pp. 45-51; M. Naranjo, V. Jiménez, *La evaluación del aprendizaje cooperativo en la universidad: una tarea pendiente*, in D. Cañabate, J. Colomer (a cura di), *El aprendizaje cooperativo en la universidad del siglo XXI. Propuestas, estrategias y reflexiones* (pp. 73-82), Barcelona, Graó, 2020.

Nicola Siciliani de Cumis, già professore ordinario di Pedagogia generale nell'Università di Roma "La Sapienza", è autore di numerose ricerche sulla cultura filosofica, pedagogica e didattica dell'Ottocento e del Novecento. I suoi interessi si sono divisi tra il pensiero educativo marxista, i problemi politici e socio-educativi del meridionalismo e la riflessione sulla didattica universitaria. Tra le sue recenti pubblicazioni: *Buongiorno, università. Dal «giornale di bordo» d'un «referente d'Area». Un questionario di questionari*, Chieti, Solfanelli Editore, 2018 e A. Labriola, *Scritti di pedagogia e di politica scolastica 1876-1904*, a cura di N. Siciliani De Cumis e Elisa Medolla, Napoli, Bibliopolis, 2020.

Maddalena Sottocorno, dottoressa di Ricerca in Educazione nella Società Contemporanea, è cultrice della materia "Pedagogia dell'Inclusione Sociale" presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione dell'Università di Milano-Bicocca. Recenti pubblicazioni: *Riflettere sulla pratica. Un esempio di ricerca sul campo attorno alla povertà educativa*, in "Scholé. Rivista di educazione e studi culturali", 2/2020, pp. 325-331; *Educazione inclusiva e povertà educativa*, in A. Ferrante, M. B. Gambacorti Passerini & C. Palmieri (a cura di), *L'educazione e i margini. Temi, esperienze e prospettive per una pedagogia dell'inclusione sociale*, Milano, Guerini e Associati, pp. 185-199.



Franco Battiato
(1945-2021)

Una vita al servizio della Musica e della Cultura
Grazie, Maestro!

SOMMARIO

Anno LV, n. 219,

Aprile – Giugno 2021

– <i>Insegnanti e modelli di scuola</i> , di Giovanni Genovesi	5
– <i>Análisis de las prácticas evaluativas de los docentes: una investigación empírica realizada en las escuelas toscanas de infantil y de “primo ciclo”</i> , di David Martínez-Maireles, Mila Naranjo Llanos, Davide Capperucci	23
– <i>Ritorno alla pedagogia sistematica. Questioni epistemologiche in Eugen Fink</i> , di Paolo Bonafede	51
– <i>Scavare nell’umano. Il tema della cura in Marco Aurelio</i> , di Cosimo Costa	67
– <i>Apprendere e imparare. Due parole fra epistemologia e storia dell’educazione</i> , di Simone di Biasio	81
– <i>Sport e inclusione: uno studio esplorativo sul Sitting Volley</i> , di Angela Magnanini, Giulio Morelli	101

Note

<i>L’intellettuale tra identità personale e impegno politico: la lezione di Michel de Montaigne</i> , di Luciana Bellatalla	123
<i>Il modello nazionale del Piano Educativo Individualizzato</i> , di Angelo Luppi	131
<i>Educazione e propaganda tra fascismo e dopoguerra</i> , di Alessandro Genovesi	137

Rubriche

– <i>Diario di scuola (VII)</i> , di Alessandra Avanzini	145
--	-----

Notizie, recensioni e segnalazioni

G. Bandini, C. Betti, A. Massari (a cura di), <i>Progettare il cambiamento educativo. L’impegno di Marcello Trentanove tra comunità e territorio</i> (L. Bellatalla), F. Batini (a cura di), <i>Ad alta voce. La lettura che fa bene a tutti</i> (Giulia Mattiacci) L. Brambilla, M. Rizzo (a cura di), <i>Giovani, modelli e territori. Esplorazioni pedagogiche attorno al divenire di ragazzi e ragazze nella contemporaneità</i> (Maddalena Sottocorno) A. Sanzo, <i>Storia del Museo d’Istruzione e di Educazione. Tessera dopo tessera</i> (Nicola Siciliani de Cumis) L. Todaro, <i>L’alba di una nuova era. Teosofia ed educazione in Italia all’inizio del Novecento</i> (L. Bellatalla)	155
---	-----

ErrePi - Suppl. n. 81

di “Ricerche Pedagogiche”	I-XX
---------------------------	------

Addii

In ricordo di una carissima amica scrittrice, Rossana Guarnieri, di Giovanni Genovesi	193
--	-----

Necrologi	194
------------------	-----

I Collaboratori	197
------------------------	-----