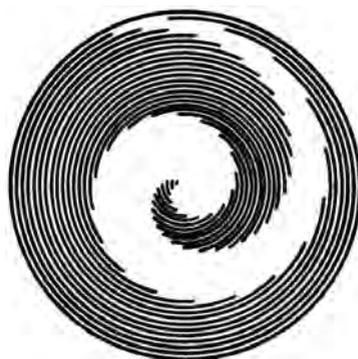


2021

RICERCHE PEDAGOGICHE

Direttore Giovanni Genovesi



LUGLIO
DICEMBRE **220-221**
2021

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

ea
ANICIA

SOMMARIO
Anno LV, n. 220-221, Luglio – Dicembre 2021

Articoli

- *La politique scolaire du régime de Vichy (1940-1944)*, di Michel Ostenc 5

- *Alla scoperta del narratore potenziale di classe nella didattica a distanza*, di Giovanni Carli, Claudia Chellini, Laura Cioni 29

- *Dante e l'e-learning*, di Delio De Martino 57

- *La Mano in Movimento. Anticipazione del Gesto Grafico*, di Manuela Valentini, Veronica Bianchi 75

Dossier: La scuola oltre il Covid

- *Presentazione* 97

- *La scuola oltre il Covid*, di Giovanni Genovesi 99

- *Covid, scuola e spirito civico*, di Luciana Bellatalla 115

- *Scacco all'adulità ai tempi del Covid-19? Emergenze educative implicite ed esplicite*, di Elena Marescotti 131

- *La scuola di fronte alla fragilità. Le risposte educative ai tempi della pandemia: uno studio esplorativo*, di Angela Magnanini 151

- *L'ibridazione docente: tradizione, innovazione, futuro*, di Angelo Luppi 169

Note

- *Alcune riflessioni sul saggio di Alain Bentolila*, di Giovanni Genovesi 187

- *Riflessioni a margine di un saggio recente*, di Franco Giuntoli 197

– *La rinascita dell’istruzione dopo la pandemia*,
di Angelo Luppi 205

Rubriche

– *Diario di scuola (VIII)*, di Alessandra Avanzini 213

Notizie, recensioni e segnalazioni 217

A. Bernardini, *Un anno a Pietralata*, introduzione e cura di E. Zizioli (E. Marescotti); R. Biagioli, M. G. Proli, *Formare gli insegnanti di scuola secondaria in contesti multiculturali. Azione FAMI per l’integrazione* (A. Luppi); S. Sodi, “*Nella scuola classica bisogna formar la mente*”. *Il Liceo Galilei di Pisa (1853-2017)* (L. Bellatalla); L. Todaro (a cura di), *Gianni Rodari. Incontri e riflessioni a cento anni dalla nascita* (L. Bellatalla).

ErrePi

I-XXII

Editoriale: Ma è proprio necessaria l’educazione civica come disciplina a sé stante?, di *G. Genovesi*, p. I – **I classici di turno:** Paulo Freire (1921-1997), di *E. Marescotti*, p. II – **Le parole dell’educazione:** Proverbio, di *G. Genovesi*, p. IV – **Ex libris:** De Amicis, utopista e profeta, di *G. Genovesi*, p. VI – Dormire, forse sognare, di *L. Bellatalla*, p. VIII – Elogio della lentezza, di *G. Genovesi*, p. IX – Socrate e la maieutica, di *Giovanni Genovesi*, p. X – La supplente, di *L. Bellatalla*, p. XII – **Res Iconica:** La classe degli asini, di *L. Bellatalla*, p. XIII – Idoli infranti, di *L. Bellatalla*, p. XV – Realpolitik e coscienza elastica, di *L. Bellatalla*, p. XVI – **Nugae:** Il DDL Zan, di *G. Genovesi*, p. XVII – Un paese di vecchi, di *G. Genovesi*, p. XVIII – Vaccino sì o vaccino no, di *G. Genovesi*, p. XX – **Alfabeticamente annotando:** Ambiguità – Covid e scuola – Dubbio – Educazione come azione sociale – Utopia, di *G. Genovesi*, pp. XXII

Necrologi 255

Collaboratori 257

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 Miño; 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 WJ 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”, C. P. 201, 43100 – Parma. Questo fascicolo, terzo dell’annata 2021, è stato pubblicato online il 31 dicembre 2021.

La politique scolaire du régime de Vichy (1940-1944)

Michel Ostenc

I principi educativi del regime di Vichy sono in aperto contrasto con quelli della repubblica francese. A partire dall'idea laica, giacché la neutralità fu un'illusione. L'educazione repubblicana era influenzata dalla religione del progresso propria dell'età dei Lumi e dalla filosofia positivista. Le scuole repubblicane, con il loro utilitarismo ed il loro individualismo, dimenticavano i valori della cultura cristiana. Il regime di Vichy rimprovera a questa scuola il suo verboso intellettualismo, i pregiudizi di tipo morale, l'eccessivo atteggiamento critico che portava al disprezzo della Legge, la mancanza di valorizzazione del lavoro manuale. Tuttavia, Vichy fu divisa tra i seguaci di Pétain, moderati, e collaborazionisti estremisti. La riforma educativa Carcopino rispetta le opzioni repubblicane, con la promozione del merito ed aperture democratiche; ma favorì il primo a detrimento delle seconde. Molte delle innovazioni introdotte da Carcopino restarono in vigore anche dopo la guerra. Tuttavia Vichy inserì queste innovazioni in un quadro ideologico ristretto e all'interno di principi inaccettabili.

The education's principles of the political regime of Vichy react against those of Republic. Find fault with laicism because neutrality was illusion. The Republican's education fascines by religion of progress was influenced by the lights of reason and positivism philosophy. Individualism and utilitarianism of republican's schools forgot the underlying values of Christian civilization. Vichy reproach for republican's teaching verbose intellectualism to the prejudice of moral ethics, excess of critical mind in contempt of the law's respect, accumulation of acquaintances depreciating manual work. Nevertheless, Vichy was divided between "petainists" moderates and extremists of "collaboration". The Carcopino educational reform respected republican's options with promotion by merit and democratic overtures; but favoured the first to the detriment of the second. Many innovations of Carcopino's reform subsist after the war. But Vichy enclosed these innovations in restrictive ideology and unacceptable principles.

Parole chiave: educazione, scuola, Francia, repubblica, Vichy

Keywords: education, school, France, republic, Vichy

1. La situation politique

Le régime de Vichy s'imposa en France à la faveur de la défaite de 1940, mais son autoritarisme n'aurait pu s'impliquer sans la passivité

du régime parlementaire qui l'avait précédé. Il bénéficia de l'immense popularité du maréchal Pétain qui avait commandé les armées victorieuses à Verdun, une bataille devenue mythique (La Grande ordalie). Le nouveau régime politique se réclamait d'une « Révolution nationale » autoritaire, hiérarchique et sociale, au contenu mal défini. Il bannissait ceux qui ne pouvaient souscrire au primat de la patrie française: juifs, francs-maçons, communistes et étrangers. Il s'inscrivait en faux contre le principe de liberté, générateur d'anarchie, mais admettait des libertés concrètes impliquant le respect de la personne humaine et les droits inhérents aux groupes naturels. L'Etat français de Vichy condamnait tout principe d'égalité. Il se réclamait sans doute d'un christianisme qui enseignait l'égalité des hommes devant Dieu; mais celle-ci s'insérait dans une hiérarchie qui s'identifiait à l'ordre, exigence primordiale de la société. Le régime de Vichy condamnait l'individualisme et la chimère humanitaire qu'il considérait comme une dérive politique du message évangélique. Il excluait le libéralisme comme principe d'affaiblissement de la cohésion nationale et le collectivisme qui étendait la servitude à tous, sous prétexte de briser celle du travail. Il opposait à ces systèmes celui des communautés familiale, professionnelle, régionale et nationale. L'expression « révolution nationale » préexistait à Vichy. Elle avait été utilisée avant la guerre par les mouvements d'extrême droite de Georges Valois et par celui des « Croix de Feu » du colonel de La Rocque¹. La Rocque avait donné au mouvement d'anciens combattants des « Croix de Feu » une orientation à Droite. Son Parti Social Français (P.S.F.) se mit au service du Maréchal avant d'entrer dans la Résistance et son chef fut déporté en Allemagne (mars 1943). Pétain n'aimait guère cette formule de « révolution nationale » et lui préférait celle de « redressement national ».

La « révolution nationale » se référait à trop de valeurs chrétiennes pour ne pas devenir un piège pour les catholiques qui optèrent en majorité pour elle pendant l'été 1940; mais des divergences se manifestèrent très vite entre eux et elles s'aggravèrent au cours des années suivantes. La neutralité de Vichy était sa plus grande vertu aux yeux des catholiques et les étapes de son glissement vers la collaboration avec l'Allemagne depuis l'entrevue de Montoire entre Pétain et Hitler (24 octobre 1940) jusqu'au retour de Laval au pouvoir (avril 1942) jouèrent un rôle déterminant dans leur engagement. Leurs divergences avec le régime portaient sur les tentatives de mainmise sur la jeunesse

¹ Paul Serant, *Les dissidents de l'Action Française*, Paris, G. de Roux 1978.

et sur une politique de répression qui se généralisait. Le régime de Vichy considérait l'école de la III^e République comme la principale responsable de la défaite de 1940; mais sa politique scolaire continuait à se référer à une idéologie de l'entre-deux-guerres. Des intellectuels, des écrivains, des scientifiques, des pédagogues et des hommes politiques avaient pris position dans les années 1930 en faveur d'une réforme de l'école, dans des livres, des revues, des journaux et des manifestes. La politique scolaire de Vichy s'en inspirait autour du triptyque: morale, autoritarisme et propagande. Elle combattait l'école de la République au nom de valeurs capables de forger une idéologie². L'Inspecteur général Paul Crouzet voyait dans l'école de la République « l'une des assises d'un régime d'anarchie et de tyrannie »³. Paul Crouzet avait été proche de Léon Bérard (1923), puis chef de cabinet du ministre radical Albert Sarrault (avril 1940). Il dénonçait un « intellectualisme accapareur » qui avait sacrifié à l'école la culture morale à la culture scientifique, submergé les élèves sous « une débauche d'esprit critique » et abouti à l'avilissement du travail manuel⁴. Préoccupé par les relations de l'esprit avec la technique et par l'inadaptation de la civilisation française au progrès matériel, l'écrivain Daniel Rops voyait lui aussi la principale lacune de l'école républicaine dans son désintérêt pour la morale au profit de m'acquisition des connaissances⁵. Humaniste chrétien, il s'interrogeait sur la place de la spiritualité religieuse dans la civilisation occidentale⁶. Les nouvelles méthodes pédagogiques portaient leur part de responsabilité. En introduisant la liberté et la joie dans l'enseignement, elles avaient compromis le goût de l'effort dans l'éducation. Les médecins les avaient confortées en accréditant la « légende bourgeoise du surmenage scolaire » qui faisait du travail une idée réactionnaire. A force de renoncer à se faire sentir, l'autorité se faisait oublier. Le maréchal Pétain fustigeait l'école unique, facteur de luttes sociales et de des-

² Jean-Marie Barreau, *Vichy contre l'école de la République. Théoriciens et théories scolaires de la Révolution nationale*, Paris, Flammarion, 2000.

³ Paul Crouzet, *La vraie révolution nationale*, Toulouse, Privat, 1941.

⁴ Paul Crouzet, *L'enseignement est-il responsable de la défaite?*, Toulouse, Privat, 1941. Directeur de « L'École et la vie » et de la « Revue universitaire », Paul Crouzet était l'auteur de livres de littérature d'enseignement secondaire, de grammaires française et latine. Voir: *Un grand universitaire: Paul Crouzet*, in Martha Hanna, *The mobilization of intellect French scholars*, Toulouse, Privat, 1956.

⁵ Daniel Rops (Henri Petiot, dit), *Eléments de notre destin, 1934; Par delà notre nuit*, 1942.

⁶ P. Dournes, *Daniel Rops ou le réalisme de l'esprit*, Paris, Fayard, 1940.

truction nationale sous couleur d'unité. Vichy reprochait à l'école de s'être muée en temple du laïcisme, religion de l'anarchie.

La «révolution nationale» bannissait ceux qui ne pouvaient souscrire au primat de la «patrie française». Le 17 juillet 1940, près de 3000 fonctionnaires francs-maçons et communistes furent révoqués, parfois sous le fallacieux prétexte d'exclure des incapables moraux. La moitié du corps préfectoral fut renouvelée, assurant la promotion de cadres de cette administration. L'éducation de Vichy était fondée sur une conception sceptique de l'homme⁷. «La volonté humaine ne va pas naturellement à la fermeté, à la constance et au courage», écrivait Pétain. Une discipline vigoureuse et opiniâtre devait l'y contraindre. L'école ne pouvait plus se contenter d'instruire, elle devait éduquer en trempant les âmes. «Les maîtres, regrettait Paul Crouzet, sont de plus en plus des savants et de moins en moins des éducateurs». L'instruction développait l'esprit critique, rendait l'individu orgueilleux et indépendant, alors que l'éducation réfrénait les passions et apprenait l'obéissance aux lois. Dans la pédagogie de la «révolution nationale», le maître devait être un apôtre de vertu morale, et les concours de recrutement des enseignants tenir compte de l'âme autant que des connaissances. L'école française ne pouvait plus prétendre à la neutralité, la vie demandant constamment de prendre parti. L'éducation devait inculquer le sens du travail, de la famille et de la patrie, susciter le respect des croyances morales et religieuses. L'enfant apprenait les vertus d'ordre et d'obéissance, le sacrifice des plaisirs élémentaires et de la satisfaction immédiate de ses désirs. L'école nationale rendait leur première place aux humanités classiques. Elle ancrant l'enseignement de l'histoire et de la géographie dans la réalité locale et faisait une plus large place au travail manuel dont la valeur éducative était trop souvent méconnue. L'éducation physique devait enfin être remise à l'honneur pour rendre santé, courage et discipline à la Nation.

Au lendemain de l'armistice de juin 1940, on reprochait aux instituteurs d'avoir perverti l'âme des enfants et Paul Claudel parlait de leur «domination méchante et imbécile». Certes, le Secrétaire général à la Jeunesse Georges Lamirand leur rendait hommage en les considérant comme indispensables au redressement de la France; mais Lamirand était le fils d'un Inspecteur général de l'Instruction publique. Il

⁷ Yagil Limore, *L'Homme Nouveau et la Révolution nationale de Vichy: 1940-1944*, Paris, Septentrion, 1997.

9 – *La politique scolaire du régime de Vichy*
(1940-1944)

avait collaboré avec Robert Garric aux « Equipes sociales » (1919-1921) et sa nomination au Secrétariat général à la Jeunesse (S.G.J.) (25 septembre 1940) visait à rallier les milieux proches de l'Action catholique au régime de Vichy. Lamirand considérait la « révolution nationale » comme un réarmement moral et son bras droit Robert Garric entendait rapprocher des jeunes d'origines sociales et de niveaux culturels différents. Dans l'ensemble, Vichy s'en prenait violemment aux instituteurs. Un inspecteur primaire d'orientations nationalistes, Pierre Dufrenne, reprochait à l'école républicaine une domestication du peuple par la transmission d'une « sous culture rudimentaire pétrie d'une foi ridicule dans le progrès ». Les instituteurs et leurs élèves avaient « un esprit contestataire fondé sur des connaissances tronquées et idéologiquement biaisées »⁸. Ces vues étaient partagées par Serge Jeanneret⁹. L'encyclopédisme des programmes scolaires exposait les âmes à la négligence et leur modernisme mettait en péril la survie des traditions nationales. « Pour avoir préféré son présent à son passé, écrivait Paul Crouzet, le Français s'est trouvé un peu déraciné aux jours d'épreuves ». Le Syndicat National des Instituteurs était dénoncé comme un « Etat dans l'Etat » qui serait parvenu à vassaliser les gouvernements de la République. Cette affirmation pour le moins excessive venait d'Hubert Bourgin (1874-1955), un enseignant socialiste déçu qui dénonçait l'école de la III^e République « contrôlée par les Juifs, les francs-maçons et les syndicats d'instituteurs »¹⁰.

Le gouvernement de Vichy entendait d'abord libérer l'école primaire et son personnel enseignant de l'emprise de la politique et du syndicalisme. Le premier Secrétaire d'Etat à l'Instruction publique Emile Mireaux rétablit dans les lycées des classes élémentaires qui échappaient au contrôle des inspecteurs primaires et il demanda aux recteurs comme aux inspecteurs d'académie de signaler au ministère les maîtres qu'ils jugeaient indignes d'instruire la jeunesse¹¹. Une circulaire de son successeur Georges Ripert (septembre-décembre 1940)

⁸ Pierre Dufrenne, *L'Ecole unique, 1932; La réforme de l'école primaire*, Nouvelle librairie Nationale.

⁹ Serge Jeanneret, *La Vérité sur les instituteurs*, Paris, Flammarion, 1941; *L'Ecole et l'esprit critique*, Paris, Flammarion, 1943.

¹⁰ Hubert Bourgin, *Philippe Lamour, La Vérité sur les instituteurs*, Paris, Flammarion, 1941.

¹¹ Emile Mireaux (1885-1969). Economiste, proche de l'Action Française de Maurras, Mireaux fut secrétaire d'Etat à l'Instruction publique et aux Beaux Arts à Vichy (Juillet-septembre 1940).

renouela cette recommandation (15 novembre). Le régime affectonnait les déplacements d'office, afin d'éloigner les instituteurs récalcitrants de leur département d'origine. Mireaux supprima les Comités consultatifs départementaux de l'enseignement primaire contrôlés par le S.N.I., les nominations relevant désormais uniquement des inspecteurs d'académie. Une circulaire du 5 août 1940 attribua aux seuls directeurs, d'écoles la responsabilité de l'administration et de la gestion de leur établissement. Les inspecteurs primaires devenaient les propagandistes de la « révolution nationale ». Ils étaient désormais choisis par le ministre parmi des candidats offrant toute garantie de fidélité à l'Etat, à ses lois et à ses chefs (loi du 2 août 1940). En décembre, 250 emplois d'inspecteurs primaires sur 405 avaient changé de titulaire, ainsi que 68 inspecteurs d'académie sur 90. Toutefois, pour des raisons pratiques, un millier d'instituteurs seulement étaient frappés, sur 30 000. En dépit de ces mesures, seule une infime minorité d'entre eux firent preuve de fidélité au régime de Vichy. Sans doute, éprouvaient-ils parfois de l'attachement pour le Maréchal; mais ils n'adhérèrent pas pour autant à l'esprit de la « révolution nationale ». Les instituteurs se réfugièrent dans un prudent attentisme et restèrent respectés des populations, notamment dans les campagnes.

Le juriste Georges Ripert (1880-1958) était le doyen de la Faculté de Droit de Paris. Secrétaire d'Etat à l'Instruction publique et à la Jeunesse et membre du Conseil National de Vichy, sa pensée s'inscrivait dans le droit fil de la « révolution nationale ». Au lendemain de la manifestation patriotique du 11 novembre 1940 à laquelle participèrent nombre d'étudiants parisiens, il affirma vouloir éliminer la politique de l'université. Les organes consultatifs de l'enseignement primaire furent supprimés et les organisations syndicales muselées. La presse dénonçait les Ecoles normales d'instituteurs comme des centres agissants du collectivisme et de l'anticléricisme. Elles furent supprimées et remplacées par des Instituts de formation professionnelle. Les futurs instituteurs firent leurs études au lycée avec une bourse et ils reçurent une formation intellectuelle secondaire. Georges Ripert quitta le gouvernement de Vichy dès décembre 1940. Les services rendus par la suite à la Résistance lui épargnèrent toute épuration après la guerre.

L'Eglise considérait la défaite comme une sanction divine infligée aux français pour avoir chassé Dieu de l'école, des prétoires et de la Nation. Une victoire miraculeuse n'aurait d'ailleurs pas mis fin aux péchés des Français qui seraient restés emprisonnés dans leurs erreurs; mais l'Eglise faisait preuve d'un loyalisme sans faille envers le régime

de Vichy et elle n'hésita pas dès juillet 1940 à encourager ses fidèles à soutenir son œuvre de redressement sur les terrains de la famille, du travail et de la patrie. Des négociations avaient commencé le 9 juillet pour trouver une solution aux difficultés créées aux catholiques par la législation de la III^e République. Des rencontres entre l'épiscopat et de hauts fonctionnaires dépêchés par le gouvernement eurent lieu à l'automne de 1940, à l'initiative de Jacques Chevalier, alors Secrétaire général au ministère de l'Instruction publique. L'Église était reconnaissante à Vichy d'avoir abrogé le 3 septembre les dispositions de la loi du 1^{er} juillet 1901 interdisant d'enseigner aux membres des congrégations religieuses non autorisées. Bien qu'elle ne fût plus appliquée depuis 1914, cette législation mettait les ecclésiastiques en porte à faux.

L'entourage de Pétain nourrissait à l'encontre de la franc-maçonnerie les préventions de la Droite française du début du XX^e siècle et considérait ses membres comme responsables du désastre de 1940. Il fallait les éliminer de la vie politique. La tâche en revint au Garde des Sceaux Raphaël Alibert (1886-1963) et au ministre de l'Intérieur Adrien Marquet (1884-1955), deux membres influents de la première équipe gouvernementale de Vichy. La loi du 13 août 1940 interdisant les sociétés secrètes portait la marque de ces deux ministres. Les bulletins paroissiaux et la presse religieuse l'avaient accueillis avec enthousiasme, l'immense majorité des catholiques étant persuadée que la franc-maçonnerie était responsable de la suppression des congrégations au début du siècle. Il est vrai que les parlementaires francs-maçons avaient voté à une très large majorité les pleins pouvoirs au Maréchal et que le Grand Orient, conscient des griefs formulés à son encontre, s'était auto dissous de lui-même le 7 août. Trois tendances se manifestaient au sein du gouvernement. Théoriciens plus que praticiens de la politique, les disciples de Maurras étaient absents de bien des ministères. Les technocrates s'y affichaient davantage. Groupés autour de l'amiral Darlan, ils souhaitaient une planification économique; mais les deux courants se rejoignaient dans une opposition commune à la collaboration avec l'Allemagne. Ils l'emportèrent sur la tendance « collaborationniste » avec l'éviction de Pierre Laval (13 décembre 1940).

Le Maréchal était accueilli à Lyon par le cardinal Gerlier, primat des Gaules, qui proclamait « Pétain, c'est la France, la France c'est Pétain » (18 novembre 1940). En décembre, l'Église obtint une concession majeure avec la nomination de Jacques Chevalier au Secréta-

riat d'Etat à l'Instruction publique. Philosophe spiritualiste dont les ouvrages sur Descartes et Pascal faisaient autorité¹², il ne cachait pas son admiration pour Bergson; mais c'était un catholique dur et pur qui se réjouissait de la disparition des Ecoles normales primaires comme d'une revanche cléricale sur les « séminaires laïques ». Les négociations avec l'Eglise aboutirent à des « Principes » ratifiés par Pétain le 14 janvier 1941. On pouvait y lire: L'école est le prolongement de la famille. Elle doit faire comprendre à l'enfant les qualités de l'ordre humain dont il est le bénéficiaire. Elle doit lui enseigner le respect des croyances, en particulier de celles que la France professe depuis qu'elle a pris conscience de son existence nationale. Elle doit rendre sensible à la beauté, à la grandeur, à la continuité de l'histoire de la patrie. Jacques Chevalier estimait que l'école, fascinée par la religion du progrès, avait construit sa victoire à l'aide des Lumières et du positivisme; mais elle l'avait malheureusement placée sous le signe de l'individualisme, de l'intellectualisme et d'un utilitarisme mercantile. Elle avait dû séparer l'éducation de l'instruction et négliger les valeurs morales qui servaient de fondement à la civilisation chrétienne. Jacques Chevalier attendait pourtant beaucoup des instituteurs lorsqu'ils seraient débarrassés des « éléments dissolvants » les empêchant de donner leur pleine mesure. Il fut l'inspirateur de l'arrêté du 23 novembre 1940 sur les nouveaux programmes de morale et d'instruction civique de l'enseignement primaire et réintroduit les « Devoirs envers Dieu » à l'école publique (6 décembre 1940); mais l'entorse majeure à l'école républicaine vint de la réintroduction de l'enseignement religieux sous forme d'une discipline à option. La loi du 6 janvier 1941 autorisa le curé à pénétrer dans l'école pour dispenser le catéchisme, mesure révolutionnaire s'en était. Simultanément, une loi du 15 octobre 1940 autorisa les élèves des écoles libres à être secourus par la Caisse de écoles, un décret du 22 février 1941 leur ouvrit le bénéfice des bourses d'Etat et la loi du 6 janvier 1941 permit aux communes de subventionner les établissements privés. L'Eglise exultait devant cette politique menant de front la consolidation de l'école privée et la pénétration cléricale dans l'enseignement public; mais beaucoup de catholiques étaient plus réservés. Emmanuel Mounier considérait les décisions de Jacques Chevalier comme des maladresses et Gabriel Marcel estimait même indigne d'imposer un credo philosophique aux enseignants.

¹² Jacques Chevalier, *Les Maîtres de la pensée: Descartes, Pascal, Bergson*, Paris, 1921.

Les enseignants s'estimaient assujettis à un « ordre moral » et l'occupant allemand lui-même s'inquiétait des conséquences de cette politique. Il se manifesta par son ambassadeur Otto Abetz qui incita la presse « collaborationniste » à prendre la défense de la laïcité, embarrassant les laïques français de son soutien particulièrement encombrant. Dans les milieux « collaborationnistes », les responsables du Rassemblement National Populaire (R.N.P.) Marcel Déat et Georges Albertini réclamaient en vain un système d'enseignement nationaliste, socialiste et anticlérical¹³. Ils dénonçaient le cléricanisme, le militarisme et le « maurrassisme » de Vichy¹⁴. Toutes les écoles privées devaient être rattachées à l'Etat qui disposerait du monopole de l'enseignement; mais Vichy ne voulait pas en entendre parler. Toutefois, l'épuration du corps enseignant, la suppression, la suppression de ses organes représentatifs, la mise au pas des autorités administratives et pédagogiques rendaient possible une refonte du système scolaire français.

Le 10 février 1941, un nouveau gouvernement était constitué où Jérôme Carcopino devenait Secrétaire d'Etat à l'Education nationale. Dans son souci d'appliquer les principes de la « révolution nationale », le maréchal aimait s'entourer de spécialistes¹⁵. Carcopino avait une connaissance approfondie des auteurs anciens et une maîtrise parfaite des sciences auxiliaires qui lui avaient permis d'accéder à une chaire d'histoire romaine à la Sorbonne. Il incarnait l'idéal de la méritocratie républicaine et aspirait à la reconstitution d'une élite culturelle. L'Ecole Française de Rome était un établissement prestigieux capable d'accroître la renommée internationale de son directeur. Carcopino en avait assumé la direction à titre intérimaire (1922-1923), puis comme titulaire à partir de 1937. Dans cette fonction, il organisa une série de conférences prestigieuses ouvertes à la bonne société italienne. Pendant les 3 années passées à Rome, il consolida un réseau de relations, approchant les milieux politiques, Bottai et Ciano notamment¹⁶. De retour à Paris, il cumula les fonctions administratives avec ses postes universitaires. La rivalité qui l'opposait à Jacques Chevalier, son mi-

¹³ Jean-Claude Valla, *Les socialistes dans la collaboration. De Jaures à Hitler*, Paris, Librairie Nationale, 2006.

¹⁴ Pierre Rigoulot, *Georges Albertini, socialiste, collaborateur, gaulliste*, Paris, Perrin, 2012.

¹⁵ Jean Saunier, *La Synarchie*, Paris, Grasset, 1971; Olivier Dard, *La Synarchie. Le mythe du complot permanent*, Paris, Perrin, 1998.

¹⁶ Jérôme Carcopino, *Souvenirs romains*, Paris, Hachette, 1968.

nistre de tutelle, l'incita à entrer directement en contact avec le maréchal Pétain. En février 1941, lorsque Chevalier fut pris dans la tourmente provoquée par les lois portant atteinte à la laïcité, Carcopino devint l'homme de la situation. Dans ses fonctions de Secrétaire d'Etat à l'Education nationale, il s'efforça d'apaiser les passions, tout en multipliant les mises en garde¹⁷. Il avertit les professeurs qu'il ne tolérerait pas de politique dans les établissements scolaires, tout en prétendant veiller au rétablissement des libertés universitaires et à la liberté de conscience. Le statut des Juifs (3 octobre 1940) leur interdit l'exercice de la fonction publique et dans l'enseignement supérieur, le *numerus clausus* imposé aux étudiants juifs fut fixé à 3% des effectifs. Après le second statut des Juifs (2 juin 1941), une circulaire de Carcopino (mars 1942) prescrivit aux recteurs de la « zone libre » de rejeter toutes les demandes d'inscription présentées par les étudiants juifs qui avaient fui la « zone occupée » par l'Allemagne sans tenir compte du *numerus clausus*¹⁸. Après ce second statut des Juifs, l'assemblée des cardinaux et archevêques (A.C.A.) se contenta d'un rappel au respect de la personne humaine¹⁹.

Carcopino rappela par ailleurs aux recteurs qu'ils devaient l'informer immédiatement de l'adhésion éventuelle de l'un de leurs fonctionnaires à une société secrète reconstituée (28 août 1941). Libéral et humaniste, le ministre pouvait se montrer autoritaire. Ses conflits avec le Secrétariat à l'Education et aux sports de Jean Borotra restèrent célèbres²⁰.

2. *L'œuvre de Carcopino*

Carcopino ne voulait pas raviver de vieilles querelles et l'instruction religieuse fut à nouveau dispensée hors des locaux scolaires (10 mars 1941). Les « Devoirs envers Dieu » furent remplacés dans l'enseignement par un « Respect des croyances religieuses » plus conforme aux compétences des instituteurs. Il était ridicule de

¹⁷ Jean Mistler, *Jérôme Carcopino*, in «Revue des Deux Mondes», mai 1970, p. 283-285; Stéphanie Corcy Debray, *Jérôme Carcopino du Triomphe à la Roche Tarpéienne*, in «Vingtième siècle. Revue d'Histoire», n° 58, avril-juin 1998, p. 70-82; *Jérôme Carcopino, un historien à Vichy*, Paris, L'Harmattan, 2001.

¹⁸ Claude Singer, *Vichy, l'université et les Juifs*, Paris, Les Belles Lettres, 1992.

¹⁹ Sylvie Bernay, *L'Eglise de France face à la persécution des Juifs (1940-1944)*, Paris, C.N.R.S. Editions, 2012, p. 137-150.

²⁰ Daniel Amson, *Borotra de Wimbledon à Vichy*, Paris, Tallandier, 1999.

faire enseigner Dieu par des maîtres athées. Les critiques n'en pleuvaient pas moins sur le ministre. L'écrivain George Suarez, proche des « collaborationnistes », s'insurgeait contre « l'instituteur sans Dieu et sans patrie ». Le redressement du pays exigeait une foi commune à tous. « L'Osservatore romano » dénonçait la propagation d'une « moralité acéphale » (sans Dieu). L'autorisation d'enseigner rendue aux congrégations religieuses posait le problème de l'aide financière de l'Etat aux écoles privées. Carcopino défendait une politique de subventions publiques aux écoles libres plutôt que le principe d'un « Bon scolaire » remis aux pères de famille. En contrepartie, l'Etat exerçait un contrôle sur l'enseignement dispensé dans les établissements bénéficiaires de son aide (loi du 2 novembre 1941). Carcopino mit en place un véritable processus d'intégration des maîtres. Les instituteurs des deux enseignements public et privé devaient posséder un baccalauréat, leurs élèves préparer le Certificat d'Etudes Primaires (C.E.P.) avec des jurys d'examen mixtes. Carcopino entendait soustraire les élèves instituteurs au « huis clos des dogmatismes de chapelle » et ouvrir leur formation aux grands courants de la vie intellectuelle française. Il maintint la politique de Ripert qui supprimait les Ecoles normales primaires afin de briser le microcosme d'une formation jugée intellectuellement médiocre. Les élèves maîtres fréquenteraient désormais les lycées et prépareraient le baccalauréat avec une bourse d'études Dans les Instituts départementaux de formation professionnelle, l'accent était mis sur la « morale » et sur les « devoirs envers la patrie » ; mais la préparation pédagogique s'accompagnait d'enseignements de psychologie de l'enfant, d'hygiène, d'éducation physique, d'histoire, de géographie et d'art régional. En ouvrant la formation des maîtres sur l'enseignement secondaire et sur de nouvelles disciplines, Carcopino montrait la voie de l'avenir. Il est vrai que les instituteurs restèrent considérés comme des « secondaires au rabais », vaguement « barbouillés de culture ». Le ministre cédait par ailleurs à la politique d'épuration de Vichy, une circulaire du 5 mars 1942 préconisant des enquêtes minutieuses sur les antécédents politiques et la moralité des élèves maîtres. L'enseignement primaire conservait pourtant ses défenseurs, tel l'écrivain Marcel Aymé qui appréciait sa rigueur, ses vertus d'austérité et de persévérance. Carcopino l'avait pourtant sauvé des ambitions des « collaborationnistes » qui voulaient la réouverture des écoles normales transformées en « séminaires nationaux » pour la formation d'entraîneurs d'hommes au service de l'ordre nouveau.

L'arrêté ministériel du 6 août 1941 précisa l'objet de l'enseignement primaire. L'instruction civique et morale était au service de Vichy: Travail, Famille, Patrie. La pédagogie officielle attribuait le laxisme de l'école à la diffusion de la pensée de Rousseau. Il fallait rendre aux élèves le goût de l'effort. L'histoire insistait sur la volonté nationale qui avait permis de construire, de maintenir et de relever la France. La géographie contribuait à la connaissance et à l'amour de la patrie. L'école primaire devait sélectionner les meilleurs qui seraient incorporés plus tard aux élites. A cet effet, Carcopino créa le Diplôme d'Etudes Primaires Préparatoires (D.E.P.P.) pour permettre aux bons élèves de poursuivre leurs études. Cet examen devait distinguer les jeunes élèves intelligents et travailleurs, en assurant la sélection d'une élite (circulaire du 17 novembre 1941). Un concours national attribuait par ailleurs des bourses d'Etat aux candidats obtenant 12/20 de moyenne aux épreuves. Les autres élèves achevaient leur scolarité à 14 ans avec le Certificat d'Etudes Primaires (C.E.P.) qui était plus que jamais le « baccalauréat des pauvres »; ils ne pouvaient les poursuivre que dans l'enseignement post primaire des Cours complémentaires dispensé par des instituteurs et sanctionné par un examen après 4 années d'études. Le D.E.P.P. fit l'objet de vives critiques. On dénonçait dans cet examen prématuré un « pré-bac au berceau » et on comparait son caractère sélectif à des « douanes scolaires ». Il ne tarda pas à dévaloriser le C.E.P. et draina une foule d'élèves vers l'enseignement secondaire. Le problème des effectifs de l'enseignement secondaire restait posé en 1945 lorsqu'on en revint à l'examen d'entrée au lycée.

Les projets du ministre du Front Populaire Jean Zay étaient l'ébauche d'un « tronc commun » et d'une « école unique ». Les dispositions prises par les prédécesseurs de Carcopino à Vichy renforçaient au contraire les études classiques. Désormais, l'enseignement moderne n'existait plus au lycée et se réfugiait dans les Ecoles Primaires Supérieures (E.P.S.). Le 16 mars 1941, Carcopino se présenta dans une allocution radiodiffusée comme un républicain conservateur se réclamant de la lignée allant de Fontanes à Léon Bérard, en passant par Guizot et Victor Duruy. Il était opposé à l'égalitarisme de « l'école unique » qui lui paraissait un mythe dangereux, générateur d'un nivellement de l'instruction par le bas et fauteur d'anarchie sociale. La sélection des élites devait passer par la culture gréco-latine. Carcopino accordait une grande importance à la restructuration de l'enseignement secondaire, lieu essentiel de sélection des élites vers

l'université. Pour remédier à la forte croissance du nombre d'élèves, la loi du 15 août 1941 rétablit le professorat des classes élémentaires pour les instituteurs du « petit lycée » et supprima la gratuité des études au second cycle de l'enseignement secondaire. En résumé, moins de bacheliers et davantage d'hommes aptes à gagner rapidement leur vie. Carcopino recommandait aux familles de ne pas céder au prestige du diplôme et de prendre en considération le métier familial qui permettait de ramener la vie dans les villages (14 février 1942). Le ministre poursuivit pourtant l'œuvre d'unification entreprise sous la III^e République et confina l'enseignement primaire dans son seul rôle élémentaire. Il lui enleva ses degrés supérieurs qui formaient une partie de l'élite économique et technique du pays. Il intégra les Ecoles Primaires Supérieures (E.P.S.) dans l'enseignement secondaire en les transformant en « Collèges modernes » sans latin; mais ces nouveaux établissements ne pouvaient mener leurs élèves au terme d'une scolarité secondaire car ils étaient dépourvus de classe terminale préparant au baccalauréat. Ces collèges avaient pour but de donner une culture complète aux élèves qui n'étaient pas destinés aux études supérieures. Les Lycées, exclusivement voués aux humanités classiques, en avaient le monopole. Carcopino faisait une large place aux humanités classiques sans supprimer complètement l'enseignement moderne.

Les lycées devenaient la filière prestigieuse. En 6^e et 5^e, les lycéens suivaient un enseignement de français et de latin. A partir de la 4^e, ils choisissaient entre latin-grec (A) et latin-langues (B). En 2^e; ils optaient entre latin-grec (A), latin-langues (B) et latin-sciences (C). Le baccalauréat comprenait deux parties: la première à la fin de la classe de 1^e et la deuxième à la fin de la classe terminale. La première partie comportait 4 séries: classique A (latin, grec, langues), classique B (latin, 2 langues), classique C (latin, langue, mathématiques), moderne (langue, sciences). La culture gréco-latine était renforcée dans les séries classiques, avec quelques options en musique, dessin et enseignement ménager. La seconde partie du baccalauréat comprenait 3 séries: Philo-lettres (Philosophie-langue), Maths-élém. (Philosophie, mathématiques et sciences physiques), Philo-sciences (Philosophie, sciences physiques et naturelles). Les professeurs agrégés étaient réservés aux lycées et une nouvelle catégorie fut créée pour les enseignants des collèges. Ils étaient formés par les Ecoles Normales Supérieures de Saint Cloud et de Fontenay aux roses, précédemment chargées de la formation des professeurs des Ecoles normales primaires et des Ecoles Primaires Supérieures (E.P.S.). Ces enseignants étaient re-

crutés par concours: le Certificat d’Aptitude à l’Enseignement des Collèges (C.A.E.C.), créé le 28 décembre 1941. Carcopino allégera les programmes du secondaire en supprimant leur caractère encyclopédique. Les horaires hebdomadaires furent ramenés de 21 à 18 heures en classe de 4^o, et de 23Heures ½ à 21 heures en 1^o. Le ministre créa dans chaque classe un professeur principal et lui confia un enseignement supplémentaire d’action morale. La pédagogie de Vichy voulait rétablir l’usage de la mémoire chez les élèves au premier cycle et solliciter davantage l’intelligence au second. Les méthodes actives, déconseillées à l’école primaire, n’étaient recommandées que dans l’enseignement secondaire, car elles ne pouvaient s’adresser qu’à des élèves cultivés.

Les réformes de Carcopino furent vivement critiquées dès leur application par la Résistance clandestine aussi bien que par les milieux « collaborationnistes » parisiens. On dénonçait un froid dessein d’enquête policière et de répression imposée par l’occupant. Collaborateur de l’Allemagne, Carcopino était affublé par la presse clandestine des sobriquets de « gauleiter de l’université », « d’œil de Berlin », de « mouchard, laquais et traître ». Il subissait simultanément la pression des « collaborationnistes ». Dans les hebdomadaires fascisants, Carcopino était accusé d’en faire trop peu, de protéger les franc-maçons, les juifs et les gaullistes. Le quotidien « Les Nouveaux Temps » de Jean Luchaire, véritable instrument entre les mains d’Otto Abetz, émettait de vives critiques contre Darlan avant d’afficher sa satisfaction lors du retour de Laval au pouvoir²¹. Les « collaborationnistes » soulignaient l’étonnante continuité entre la réforme Carcopino et les projets de Jean Zay²². Ils craignaient de voir les humanités classiques enfermer l’intelligence française dans la contemplation d’un passé révolu. Quant à l’ambassade d’Allemagne, elle souhaitait remplacer le ministre par Abel Bonnard. Ce dernier n’était pas en reste et reprochait à Carcopino une réforme inspirée par une logique pure. Il regrettait la disparition d’un enseignement primaire long, filière destinée à alimenter une catégorie sociale intermédiaire. Carcopino était également critiqué par Gaston Bergery, un ancien animateur d’un Front contre le fascisme rallié à Vichy, qui souhaitait quitter son ambassade à Moscou. Carcopino était dénoncé par les uns comme un

²¹ Cedric Meletta, Jean Luchaire, *L’enfant perdu des années sombres*, Paris, Perrin, 2013.

²² Olivier Loubes, *Jean Zay*, Paris, A. Colin, 2012.

émisnaire des loges maçonniques, pendant que les communistes le taxaient de fascisme. Le 18 avril 1942, il quittait ses fonctions avec le retour de Laval au pouvoir. Arrêté dès août 1940, il fut détenu jusqu'en février 1945; mais au cours de son procès, Carcopino utilisa les critiques des milieux « collaborationnistes » en son endroit ainsi que celles de l'ambassade d'Allemagne pour prouver la modération de son action gouvernementale. Pendant son ministère il s'était démené pour protéger ses collègues universitaires juifs, Marc Bloch ou Louis Halphen par exemple. Ses fréquentes interventions pour soustraire des élèves de l'Ecole Normale Supérieure au S.T.O. firent pencher la balance en sa faveur et il bénéficia d'un « non-lieu » (11 juillet 1947). Réintégré dans sa chaire à la Sorbonne, Carcopino fut admis à la retraite (28 avril 1951)²³.

L'œuvre de Carcopino était impressionnante de cohésion. Elle apparaissait comme une réforme organique de l'enseignement secondaire. Le prestige des lycées était rehaussé par le monopole de la préparation au baccalauréat. La transformation des Ecoles Primaires Supérieures (E.P.S.) en collèges modernes était rendue possible par le niveau de ces établissements, dont les enseignants avaient une formation comparable à celle des professeurs d'Ecoles normales primaires. Sans doute, l'esprit de l'enseignement primaire long était-il très différent de celui du secondaire. Le Brevet Supérieur qui couronnait cette scolarité portait la marque d'un encyclopédisme et d'un savoir explicité jusque dans ses moindres détails. La formation du lycée prêtait au contraire plus d'importance à l'exposé des problèmes, le savoir n'y étant qu'un prétexte à l'exercice de l'intelligence. Toutefois, les enseignants des Ecoles Primaires Supérieures (E.P.S.), qui sortaient souvent des Ecoles normales de Saint Cloud ou de Fontenay-les –roses, étaient recrutés par un concours très sélectif et leur formation tendait de plus en plus à se rapprocher de celle du secondaire. La première conséquence de cette transformation fut une démocratisation relative de l'enseignement secondaire qui hérita dans ses collèges de la clientèle plus populaire des Ecoles Normales Supérieures. La proportion des fils d'artisans, d'agriculteurs et d'ouvriers passa de 8, 7 % en 1936-1937 à 31, 2% en 1946 -1947. Cette assimilation donna par ailleurs une vigueur nouvelle à l'enseignement moderne sans latin dispensé dans les collèges. Il est pourtant très discutable d'y voir une

²³ Claude Singer, *L'université libérée, l'université épurée: 1943-1947*, Paris, Les Belles Lettres, 1992.

première concession à l'enseignement de masse de l'après-guerre. La différence majeure résidait dans les mécanismes utilisés, la sélection de Carcopino s'opposant à l'orientation démocratique. Il était normal de faire appel à un secteur moderne plus important lorsque la demande sociale d'éducation augmentait et que l'économie réclamait une main d'œuvre mieux formée; mais ce problème était distinct de celui d'une sélection rigoureuse permettant aux meilleurs de s'élever dans l'échelle sociale par leurs seuls mérites. La principale préoccupation de Vichy était d'endiguer le flot d'étudiants. Carcopino voulait rétablir à cet effet une année de propédeutique à l'entrée de l'enseignement supérieur. Le débat reste ouvert entre ceux qui voient dans sa réforme l'œuvre d'un scientifique possédant le sens de l'enseignement et les critiques adressées à une idéologie interprétant la réalité en fonction d'idées préconçues doublé d'un technocrate autoritaire.

2.1. *L'Education Générale et Sportive (E.G.S.)*

Vichy décréta la « sportivisation » de la société au nom du redressement physique et moral de la France. Le catholicisme conservateur opposé à la « République laïcarde » avait un projet éducatif consacré au sport. Pour rechristianiser la France, et édifier la cité de Dieu, il fallait créer un type d'homme élevé selon des principes qui liaient vigueur spirituelle et corporelle; mais dans ce programme de redressement national, l'esprit restait supérieur au corps et la promotion d'un « sport jeu » s'opposait à la « fête du muscle » et au « sport spectacle ». L'enfant avait besoin d'autorité pour répondre à une conception rigoriste du péché originel²⁴. Vichy n'alla pas jusque-là et l'une de ses principales innovations concerna une nouvelle discipline d'enseignement, l'Education Générale et Sportive (E.G.S.). Jean Borotra était à l'origine du projet. Il était un fervent admirateur de Léon Lagrange, le sous-secrétaire d'Etat aux Sports et Loisirs des gouvernements de Front Populaire qui s'était attaché à donner à la jeunesse « la joie de vivre et le sens de la dignité »²⁵. Le projet de Borotra était d'équilibrer les disciplines intellectuelles avec des matières mettant en jeu l'être humain dans son intégrité. La nouvelle discipline comportait un aspect central à dominante physique ainsi que des contreforts édu-

²⁴ François Hoche pied, *Monseigneur René Barbier de la Serre (1880-1969). Un éducateur conservateur et novateur*, Paris, Editions du Cerf, 2009.

²⁵ Pierre Arnaud, Thierry Terret, Jean Philippe Saint Martin, Pierre Gros, *Le Sport et les Français pendant l'Occupation*, Paris, L'Harmattan, 2 Vol., 2002.

catifs comme l'hygiène, les travaux manuels, le chant choral et le plein air. Des excursions devaient permettre aux élèves d'établir un contact avec les régions françaises, en apprenant leur folklore, en s'initiant à leurs métiers et en contemplant leurs richesses artistiques. Après quelques expériences jugées concluantes, Vichy décida de généraliser l'Education Générale et Sportive (E.G.S.) à raison de 9 heures d'enseignement hebdomadaire à l'école primaire, plus une demi-journée de plein air (15 novembre 1940). Dans le secondaire, l'horaire hebdomadaire de ce nouvel enseignement était de 7 heures au premier trimestre et de 11 heures au second. En fait, ces horaires ne furent jamais appliqués. Les parents d'élèves s'insurgèrent contre ces doses forcenées d'éducation physique et les horaires de l'E.G.S. furent progressivement ramenées de 9 heures à 3 heures seulement entre novembre 1940 et octobre 1941²⁶. Il s'agissait de rendre les jeunes plus virils et plus dociles afin de les préparer aux dures nécessités de la vie. Le successeur de Borotra, le colonel « Jép » Pascot, voulait mettre l'E.G.S. au service d'une interprétation « collaborationniste » de la « révolution nationale »²⁷. Les horaires hebdomadaires antérieurs furent rétablis, la demi-journée de plein air pouvant prendre la forme d'un déplacement rythmé par des chants ou être remplacés par du travail manuel. L'Education Générale et Sportive (E.G.S.) devint une épreuve obligatoire au Certificat d'Etudes Primaires (C.E.P.) et facultative au baccalauréat où elle donnait des points supplémentaires à l'oral. En 1942, 27 432 candidats se présentèrent aux épreuves physiques du baccalauréat; mais leur nombre ne cessa de décroître par la suite.

Sur le plan pédagogique, Borotra remplaça la méthode suédoise, statique et fastidieuse, par la méthode naturelle de Georges Hébert qui se tailla vite une place de choix dans le monde scolaire. Elle va devenir l'outil de la « révolution nationale », mais ne survivra pas au durcissement idéologique de l'E.G.S. en 1942. A l'origine, l'Education Générale et Sportive devait être dispensée par les instituteurs et par les professeurs de lettres assistés de moniteurs d'éducation physiques dans l'enseignement secondaire; mais les stages de formation des personnels concernés se heurtaient au manque de terrains de sports. Beaucoup d'enseignants estimaient que l'E.G.S. devait permettre une

²⁶ Christophe Pecout, Luc Robène, *Sport et régime autoritaire: le cas du gouvernement de Vichy*, in « International Review on Sport and violences », n° 6. 2012.

²⁷ Jép Pascot, « *Tous les sports* », 9 janvier 1943.

ouverture des établissements scolaires sur la vie; mais la nouvelle discipline était très critiquée. Les milieux intellectuels déploraient les concessions demandées aux horaires d'autres matières. « Le recrutement des équipes, ironisait l'ancien ministre de l'Instruction publique Anatole de Monzie, a remplacé celui des élites ». Le zèle pétainiste des enseignants d'éducation physique leur aliéna la sympathie de leurs collègues. Les milieux catholiques étaient préoccupés par les incidences vestimentaires et gestuelles des exercices physiques, notamment pour les filles. L'E.G.S. dressa aussi les Allemands et les Résistants contre elle. Les uns y voyaient un moyen de raviver le nationalisme français et les autres l'accusaient de nazisme. Vichy ne parvint pas à l'imposer dans l'enseignement français.

2.2. "Collaborationnisme" et enseignement primaire

Carcopino fut remplacé par l'écrivain Abel Bonnard dans le gouvernement de Pierre Laval (18 avril 1942). Le nouveau secrétaire d'Etat à l'Education nationale ignorait tout de l'administration de son ministère; mais il faisait merveille dans les salons germanophiles parisiens. Orfèvre de la langue française, esthète et faiseur de bons mots, parlant une langue fleurie, idéaliste et enthousiaste, snob et galant, son œuvre dramatique et recherchée séduisait ou irritait ses contemporains. Admirateur passionné du type d'homme façonné par le nazisme, il ne tarissait pas d'éloge sur les sculptures d'Arno Brecker. Son style prétentieux était la risée des enseignants, ses mœurs particulières et son fanatisme pro allemand lui valait le surnom de Gestapette » (Gestapo et « tapette », homosexuel en argot). Abel Bonnard considérait que la démocratie répandait des idées basses et dénaturait les plus nobles dans une immense entreprise d'abaissement²⁸. Il exécrait les Juifs, « ces étrangers interlopes », honnissait la Russie soviétique et voyait en De Gaulle un traître horrible « barbouillé de sang français ». Le nouveau ministre révolta le vieux maréchal qui essaya vainement de la remplacer par le général La Porte du Theil (octobre 1943); mais Abel Bonnard avait l'appui d'Otto Abetz et la faveur des milieux « collaborationnistes ». Il dressa en 1943 le constat des carences de l'enseignement français: Excès de verbalisme, abus de l'enseignement discursif, tendances à l'abstraction nébuleuse et au pédantisme, rec

²⁸ J. Mievre, *L'évolution politique d'Abel Bonnard (jusqu'au printemps 1942)*, in « Revue d'Histoire de la Deuxième guerre mondiale », n°108, octobre 1977, p. 1-26.

ours insuffisant à la mémoire, dédain injustifié des automatismes et des répétitions. Le ministre lança une opération de séduction auprès des instituteurs, en comptant sur l'attrait d'une politique « collaborationniste » antibourgeoise et en spéculant sur le pacifisme des maîtres²⁹. Dans une retentissante « Lettre aux instituteurs », il affirmait que l'union de l'Allemagne et de la France serait « le frein de l'Angleterre et de la Russie, le salut de l'Europe et la paix du monde ». La collaboration franco-allemande devenait ainsi la « pierre angulaire » d'un redressement français que Pétain confiait au contraire au corps enseignant et aux instituteurs en premier lieu (5 août 1943). Abel Bonnard n'obtint que quelques ralliements individuels et il essaya vainement de relancer des associations magistrales d'esprit « collaborationniste ». En fait, la condition sociale des instituteurs se détériorait. DE 1939 à 1943, le nombre de candidatures baissa de 58% chez les garçons et de 53% pour les filles. Des traitements insuffisants faisaient régner la « misère en faux col » chez les maîtres d'école. Abel Bonnard avait beaucoup écrit sur l'école et l'éducation. Très hostile à l'intellectualisme, il s'en prenait à Descartes qu'il accusait de négationnisme. Il lui reprochait d'avoir dévoyé la raison en expurgant la métaphysique de toute transcendance religieuse et en lui conférant une omnipotence illusoire qui transformait les Français en « ratiocineurs » ouverts à toutes les utopies politiques. Pour Abel Bonnard, la finalité de l'existence humaine ne résidait pas dans la culture de l'esprit, mais dans un destin tragique au service d'une grande cause qui pouvait être la genèse d'une humanité nouvelle. Le ministre prônait un « enseignement de vie » stimulant les énergies afin de préparer les élèves à affronter les épreuves du réel. Abel Bonnard condamnait « l'instruction pour tous » comme une prétention généreuse et un gâchis débouchant sur un nivellement des compétences. Le peuple n'avait pas besoin de cette instruction car il possédait, d'après Abel Bonnard, une intelligence faite de sensibilité intérieure et d'élan intuitif. L'instruction devenait alors non seulement inutile mais aussi néfaste car elle pouvait spolier le peuple de ses richesses naturelles.

Abel Bonnard allait à l'encontre de ses prédécesseurs attachés à la prééminence des humanités. Il exaltait une « école nationale » qui n'était plus celle de Carcopino et la philosophie éducative de Vichy se

²⁹ Jean Michel Barreau, *Abel Bonnard, ministre de l'Education nationale sous Vichy*, in « Revue d'Histoire Moderne et Contemporaine », juillet-septembre 1996, n°433, p. 464-478.

caractérisait désormais par sa valorisation du travail manuel et le culte du corps. Le Français d'hier était un homme de refus. Il appartenait à la jeunesse de réaliser la fraîcheur de l'homme du présent. Il était temps d'en finir avec le rationalisme et le progressisme que l'école avait sottement empruntés à la philosophie des Lumières. Il fallait rendre au rêve et au merveilleux leur place dans l'enseignement. Les professeurs d'histoire devaient « sentir gonfler la houle profonde qui nous porte », les professeurs de lettres être conscients du renouvellement en cours des valeurs humaines et ceux des langues vivantes comprendre les nouveaux rapports s'établissant entre les peuples. Abel Bonnard préconisait l'abandon de la dissertation littéraire au profit de la rédaction de dialogues, de lettres ou de discours afin de solliciter l'imagination plus que l'intelligence. Ce n'était en fait qu'un retour à la rhétorique. Le ministre estimait que les examens exerçaient une tyrannie dégradante sur l'enseignement, l'échec ne signifiant pas qu'on était bon à rien, mais bon à autre chose. Il demandait aux enseignants d'apprécier non seulement les connaissances des candidats mais aussi leurs qualités naturelles. Il était soutenu par les chroniques radiophoniques du musicographe Emile Vuillermoz qui le félicitait de fustiger les professeurs sadiques jouant avec les candidats comme le chat avec la souris³⁰. La circulaire du 22 juin 1942 sur le surmenage scolaire montrait également un souci de traiter les enfants en êtres vivants et le ministre créa à Lyon un institut de psychopédagogie destiné à préparer les réformes futures. L'engagement politique était par contre constamment présent. En cette époque décisive, un enseignement de neutralité ne pouvait qu'être un enseignement de nullité. Les enseignants faisant la sourde oreille, Abel Bonnard décida de ne plus ignorer leur passivité (8 avril 1943). Ils devaient dispenser une « formation nationale » et l'école faire comprendre à l'enfant les bienfaits de l'ordre humain qui l'entourait pour le sensibiliser à la grandeur de la patrie. Le ministre voulait réagir contre les « fantasmagories d'idées » et les « mirages de mots » véhiculés par l'enseignement classique. Sans doute, restait-il partisan des humanités classiques pour les élèves « vraiment doués »; mais il vantait les mérites d'un « bon enseignement professionnel et technique », dans lequel « la tête et la main s'instruisaient l'une et l'autre ». Les organisations de jeunesse

³⁰ Emile Vuillermoz (1878-1960). Compositeur et critique musical, Emile Vuillermoz avait fondé la Société Musicale Indépendante en 1909. Partisan de la collaboration avec l'Allemagne, il rédigea la préface de l'ouvrage de Philippe Henriot « *Et s'ils débarquent ?* » (1944).

donneraient une formation commune à tous les jeunes ayant reçu des instructions différentes. Ainsi pourrait naître une société de travail. Le bilan de l'action politique d'Abel Bonnard resta limité. Exclue de l'Académie française à la Libération (1945) et condamné à mort par contumace, il se réfugia en Espagne. Il ne se présenta devant la Haute Cour de Justice qu'en 1960, alors que nombre des chefs d'accusation formulés contre lui étaient prescrits. Il fut condamné à 10 ans de bannissement et retourna à Madrid où il mourut en avril 1968.

2.3. Vichy et l'enseignement professionnel

La Direction de l'Enseignement technique au ministère de l'Education nationale fut chargée d'organiser des Centres de Formation Professionnelle (C.F.P.) (Décret du 20 septembre 1939) qui devaient intensifier la préparation de la main d'œuvre en temps de guerre. Le gouvernement de Vichy décida de transformer les C.F.P. en Centres de formation professionnelle pour « adolescents inoccupés » (14-18 ans). Ils deviendront des Collèges d'Enseignement technique (C.E.T.) après la guerre, puis des lycées d'enseignement professionnel et enfin des lycées professionnels à la fin des années 1980. La Direction de l'enseignement technique de Vichy entra en conflit avec le Secrétariat Général de la Jeunesse (S.G.J.) et plus particulièrement avec le Commissariat au chômage des jeunes. Ce dernier contrôlait les « organismes créés pour lutter contre le chômage des jeunes de 14 à 21 ans en assurant leur formation professionnelle, leur éducation physique et morale. Cette rivalité était importante. La Direction de l'enseignement technique insistait en effet sur la formation professionnelle dans les Centres, alors que le S.G.J. d'esprit pétainiste mettait l'accent sur la formation morale des élèves et leur endoctrinement politique. La répartition géographique des Centres accusait de grandes disparités, les régions urbanisées et industrialisées étant les plus favorisées. La France de l'enseignement technique et de la formation professionnelle correspondait à peu près à la « zone nord » occupée, là où l'influence de la Direction de l'enseignement technique était prépondérante. La France du pré apprentissage et des centres de jeunesse se situait en « zone libre » plus soumise aux directives du S.G.J. Les élèves de ces centres se recrutaient dans la classe ouvrière ou dans les milieux d'artisans. La plupart étaient en situation d'échec scolaire et ils espéraient obtenir une qualification professionnelle.

En dehors de l'Institut National Agronomique de Paris (Agro), la France des années 1930 n'avait que 3 écoles d'agriculture: celles de Grignon, près de Versailles, spécialisée dans les grandes cultures, celle de Montpellier pour la viticulture, l'œnologie et les cultures méridionales, celle de Rennes pour l'élevage, les techniques laitières, la pomologie et le cidre. Vichy rendit l'enseignement obligatoire pour les fils de paysans qui ne poursuivaient pas leurs études (loi du 8 juillet 1941). Cette formation technique fut généralement confiée à des instituteurs qui devaient réhabiliter les « rudiments » de l'agriculture (10 mars 1944).

3. *Conclusion*

Les principes d'éducation de la « révolution nationale » réagissaient contre ceux de la République. Ils reprochaient à l'école son laïcisme, la neutralité leur paraissant un leurre puisque la vie exigeait au contraire de prendre constamment parti. L'éducation républicaine, fascinée par la religion du progrès, avait subi l'influence de la philosophie des Lumières et l'empreint du positivisme. Son individualisme et son utilitarisme lui avaient fait perdre le sens des valeurs fondamentales de la civilisation chrétienne. Vichy reprochait à l'enseignement un intellectualisme verbeux qui s'exerçait au détriment de la morale, une débauche d'esprit critique au mépris du respect de la loi, une masse de connaissances dépréciant le travail manuel. Les instituteurs étant dénoncés comme les responsables de la défaite, les écoles normales furent supprimées en tant que centres agissants du collectivisme et de l'anticléricisme. Les méthodes pédagogiques modernes concédant plus de liberté aux élèves et plus d'attrait à la démarche éducative étaient sévèrement condamnées. Le laxisme avait transformé le goût de l'effort en idée réactionnaire. La « révolution nationale » avait une conception pessimiste de l'homme, seule une discipline opiniâtre pouvant former les caractères. Le régime de Vichy condamnait sans appel l'égalitarisme de « l'école unique », mythe générateur d'anarchie sociale et de nivellement intellectuel par le bas. L'école devait inculquer le sens du travail, de la famille et de la payrie, inciter à l'obéissance et au respect de l'ordre, renforcer la prépondérance des humanités classiques, fondement de la sélection des élites. Elle devait ancrer l'enseignement de l'histoire dans la réalité locale afin de la soustraire à l'idée révolutionnaire, reconnaître la valeur éducative du travail manuel et réhabiliter l'éducation physique pour rendre à

la « race française » le goût du courage et le sens de la discipline. La « société de travail » imaginée par Abel Bonnard reposait sur un cloisonnement interdisant toute ascension sociale.

Vichy prit des mesures de type répressif: épuration du corps enseignant, limitée par la force des choses aux éléments les plus marqués politiquement, suppression des organes représentatifs, mise au pas des autorités administratives et pédagogiques; mais le régime se contenta d'une instruction religieuse facultative dispensée hors des locaux de l'école publique. Sans doute, la suppression des Ecoles normales primaires obéissait-elle à un esprit de revanche sur les « séminaires laïques »; mais les réformes de Carcopino permettaient aux instituteurs d'accéder au baccalauréat et les Instituts pédagogiques devaient améliorer les connaissances des enseignants en psychologie de l'enfant et ouvrir leur formation sur la réalité de la vie. La transformation des Ecoles Primaires Supérieures en Collèges secondaires dispensant un enseignement moderne, l'allègement des programmes et la création d'un professeur principal dans chaque classe étaient des innovations durables; mais Vichy enfermait ces mesures dans le cadre idéologique restrictif de la « révolution nationale » inadmissible au niveau des principes.

Alla scoperta del narratore potenziale di classe nella didattica a distanza¹

Giovanni Carli
Claudia Chellini
Laura Cioni

Il contributo descrive un'esperienza realizzata a maggio 2020 in due scuole primarie. Si tratta di un lavoro volto alla costruzione della versione collettiva di fiabe antiche e popolari che trova nella psicoanalisi il suo strumento progettuale e interpretativo. Con il lockdown abbiamo ipotizzato che il narratore potenziale della classe, che si è sempre manifestato nell'attività in presenza, potesse manifestarsi anche a distanza. L'esperienza ha confermato la nostra ipotesi e suscitato alcune considerazioni su temi quali l'errore, l'inclusione, la gestione del gruppo.

The paper describes an experience carried out in May 2020 in two primary schools. The aim of this work was the construction of the collective version of ancient and popular fairy tales, the design and interpretation tool was psychoanalysis. It is born as a face-to-face teaching activity and it has always brought out the potential storyteller of the class that, we hypothesized, could also emerge in a distance learning activity. This experience confirmed our hypothesis and raised some considerations on issues such as error, inclusion, group management.

Parole chiave: fiaba, psicoanalisi, educazione, didattica a distanza, narratore potenziale

Keywords: fairy-tale, psychoanalysis, education, e-learning, potential storyteller

Qui si racconta la spinosa storia di una principessa che dovette dormire un secolo ma che alla fine conobbe un bel principe e visse per sempre felice e contenta. (M8-Rosaspina)

1. Introduzione

La seconda parte dell'a. s. 2019/2020 è stata caratterizzata da un brusco cambiamento che, coinvolgendo le vite di tutti, ha stravolto la routine, e quindi anche le sicurezze, degli alunni e degli studenti italiani: chiusi gli edifici scolastici, la scuola si è spostata a casa. Le conseguenze della necessità di continuare a fare scuola seppur a distanza,

¹ L'articolo è frutto di un lavoro comune tra gli autori, ma il paragrafo 1, 2 e 5 sono da attribuirsi a Chellini, il 4, 4.1, 4.2, 4.5 Cioni e il 4.3 e 4.4 a Carli.

e le molteplici modalità in cui ciò si è configurato, sono oggetto di riflessioni che hanno accompagnato questa esperienza² e di studi di cui si leggono i primi risultati³. Ciò che vogliamo proporre qui è la descrizione di un progetto realizzato in tre classi IV della scuola primaria De André (IC Castel Mella - BS)⁴ e in una classe V della scuola primaria Valdibrana (IC Cino da Pistoia - PT).

Si tratta di un lavoro volto alla costruzione della versione collettiva di fiabe antiche e popolari che trova nella psicoanalisi lo strumento progettuale e interpretativo. È stato messo a punto e realizzato in presenza da Gasparini⁵ per circa venti anni nelle scuole del primo ciclo.

Al momento del *lockdown*, abbiamo ipotizzato che il narratore potenziale⁶ della classe, che si è sempre manifestato con risultati apprezzabili sull'apprendimento degli alunni, potesse manifestarsi anche a distanza. Avevamo ben presente il fatto che questo avrebbe significato poter disporre di uno strumento educativo e formativo adattabile, capace di rispondere non solo all'incertezza ingenerata dall'andamento della pandemia, ma anche a condizioni strutturali di scuole che, come ad esempio le piccole scuole, possono avere difficoltà a svolgere una continuativa attività in presenza. Quanto accaduto nelle classi che hanno accolto il progetto proposto ha confermato la nostra ipotesi e ci ha incoraggiati a proseguire il percorso di ricerca: è allo studio una prossima fase del lavoro che avrà l'obiettivo di verificare se, anche a distanza, lavorare con la versione collettiva comporti un incremento

² Cfr. i *webinar* promossi dalle reti Avanguardie educative, Piccole Scuole, e-Twinning, <http://www.indire.it>, ultima consultazione 25/01/2021.

³ Tra gli altri, cfr. D. Di Palma, P. Belfiore, *Tecnologia e innovazione didattica nella scuola ai tempi del covid-19, un'indagine valutativa dell'efficacia didattica nella prospettiva dello studente*, in "Formazione & Insegnamento", 2, 2020, pp. 169-179, M. Ranieri, C. Gaggioli, M. Kaschny Borges, *La didattica alla prova del Covid-19 in Italia. Uno studio sulla Scuola Primaria*, in "Praxis Educativa", 15, 2020, pp. 1-20, "Scuola Democratica", *early access*, <https://www.rivisteweb.it/issn/1129-731X/earlyaccess#issn=1129-731X&type=d>, ultima consultazione 15/09/2020.

⁴ Si ringraziano, per la preziosa collaborazione, le insegnanti delle classi che hanno partecipato e C. Dossi, bibliotecaria di Castel Mella. Un grazie a M. Dallari che ci ha sostenuti con il suo apprezzamento.

⁵ Cfr. A. Gasparini, *Re porco e i bambini narratori*, in Aa.Vv., *La crescita misconosciuta*, Pisa, ETS, 1997, pp. 195-249; Eadem, *L'orologio e la gemma, ovvero la cotica clamorosa*, in Aa.Vv., *Percorsi incantati. Viaggi, viaggiatori, percorsi di crescita nella letteratura per l'infanzia*, Torino, Einaudi Ragazzi, 1999, pp. 61-74.

⁶ Cfr. Oulipo, *La letteratura potenziale (Creazioni, ri-creazioni, ricreazioni)*, Bologna, CLUEB, 1985.

dell'investimento affettivo degli alunni nella scuola, migliorativo della motivazione.

Cominciamo da una breve descrizione del lavoro realizzato in presenza a partire dalla metà degli anni '90, per passare poi ad analizzare come questo lavoro sia stato traslato a distanza.

2. *La versione collettiva in presenza*

Il progetto, fin dalla sua nascita, è rivolto alla scuola primaria e secondaria di primo grado e propone un'attività curricolare gestita da una psicoanalista esperta di fiabe antiche e popolari. "I rapporti fra i nostri sogni tipici e le fiabe e altri materiali poetici, non sono certo né sporadici né casuali"⁷ afferma Freud all'inizio del XX secolo, aprendo la strada alla concezione della fiaba come campo di studio e di lavoro della psicoanalisi: a questo proposito vogliamo citare, per la fecondità dei loro lavori, oltre a Freud stesso⁸, von Franz⁹, che fa sua la lezione di Jung¹⁰, e Bettelheim¹¹, soprattutto per le sue riflessioni e indicazioni sull'uso pedagogico della fiaba, quale narrazione simbolicamente pregnante e significativa per il bambino. Il lavoro sulla versione collettiva realizzato in presenza prevede un ciclo di sei-otto incontri, due per ciascuna fiaba proposta. Il primo incontro comprende la lettura della storia e la richiesta agli alunni di disegnare e/o scrivere una parte o l'insieme del racconto, spiegando che il loro elaborato non riceverà nessuna valutazione. Si preferisce leggere un testo scritto e non affidarsi al puro racconto orale, per poter riconoscere e valorizzare le varianti che la classe apporta alla fiaba. Il secondo incontro consiste nella restituzione della versione collettiva, cioè una nuova versione della fiaba, composta dai disegni e dai testi realizzati dai bambini, in modo che ciascuno sia rappresentato. Fra i due incontri si colloca il lavoro più impegnativo, svolto da chi conduce l'esperienza: il montaggio degli elaborati prodotti per realizzare, nel rispetto delle varianti introdot-

⁷ S. Freud, *L'interpretazione dei sogni*, Torino, Bollati Boringhieri, 2011, p. 235.

⁸ Cfr. ad es. F. Freud, *Il motivo della scelta degli scrigni*, in *Totem e Tabù*, OSF, 7, tr. it., Torino, Bollati Boringhieri, 1977, pp. 205-218.

⁹ Cfr. ad es. M. von Franz, *Le fiabe interpretate*, tr. it., Torino, Bollati Boringhieri, 1980; *Il femminile nella fiaba*, tr. it., Torino, Bollati Boringhieri, 2009.

¹⁰ Cfr. ad es., C. G. Jung, *Gli archetipi dell'inconscio collettivo*, tr. it., Torino, Bollati Boringhieri, 1977.

¹¹ B. Bettelheim, *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*, tr. it., Milano, Feltrinelli, 1977.

te dalla classe, una narrazione ricca e significativa quanto quella originaria. Sappiamo che uno stesso tipo di fiaba popolare può essere narrata in molti luoghi e molte lingue e che in queste ri-narrazioni si originano molte diverse varianti che lasciano comunque intatti gli elementi cardine della struttura narrativa¹². Così, si riconosce il tipo “Pelle d’asino” in storie come *L’Orsa* di Basile¹³, *Peau d’Asne*¹⁴ di Perrault, la gallurese *Maria Intaulata*¹⁵ o la molisana *Maria d’Legna*¹⁶. Anche la fiaba ri-narrata dalla classe presenta normalmente delle varianti, che sono caratteristiche precipue di quel gruppo in quel momento. Nella costruzione della versione collettiva si impastano elementi di narratologia e di psicoanalisi: gli uni sono fondamentali per rinvenire la struttura narrativa della nuova fiaba e valorizzarne i passaggi significativi, gli altri permettono di comprendere i significati simbolici ricontestualizzati nella narrazione del gruppo. Il lavoro si basa su alcune regole inderogabili: ogni alunno deve riconoscere il proprio contributo, che sia il suo disegno o un brano o anche una sola frase del testo che ha scritto; le forme disegnate, come la sintassi e la grammatica dei testi, non vengono mai corrette, quello che entra nella versione collettiva è ciò che il bambino ha espresso nella forma in cui l’ha prodotto¹⁷; la versione collettiva è formata interamente con immagini e parole elaborate dai bambini, è concesso soltanto aggiustare la persona nella declinazione verbale e solo in caso di assoluta necessità. Il processo di costruzione della versione collettiva segue alcuni

¹² G. Sanga, *La fiaba. Morfologia, antropologia e storia*, Padova, Cluep, 2020.

¹³ G. Basile, *L’orsa*, in *Lo cunto de li cunti*, 2 tomi, Roma, Salerno, 2013, tomo I, pp. 358-375.

¹⁴ C. Perrault, *Griselidis Nouvelle avec le Conte de Peau d’Asne et celuy des Souhairs ridicules*, Paris, La Veuve de Jean Baptiste Coignard, 1694, pp. 2-36 (II), <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k852355x/f118.planchecontact.r=Perrault%20Griselidis%20Peau%20d’asne%20Souhairs%20ridicules,25/01/2021>.

¹⁵ P. E. Guarnerio, *Primo saggio di novelle popolari sarde*, in “Archivio per lo studio delle tradizioni popolari”, 2, 1883, pp. 21-25.

¹⁶ M. Gioielli, *L’ tacc’ taccun’ d’ Maria d’ Legna*, in *Fiabe, leggende e racconti popolari del Sannio*, Isernia, Cosmo Iannone Editore, 1993, pp. 456-462.

¹⁷ Non si tratta di quanto analizzato e indicato dalla cosiddetta didattica dell’errore, cfr. L. Binanti (a cura di), *Pedagogia, epistemologia e didattica dell’errore*, Catanzaro, Rubbettino, 2001, quanto piuttosto di accogliere nella sua interezza ciò che i bambini esprimono, considerarlo portatore, o generatore, di senso e valorizzarlo collocandolo all’interno del discorso collettivo (cfr. ad es. G. Rodari, *La grammatica della fantasia*, Torino, Einaudi, 1973; *Esercizi di fantasia*, Roma, Editori Riuniti, 1981). Cfr. *infra* § 4.1 *L’errore generativo nella versione collettiva*.

passi. Prima di tutto è necessario osservare tutti i disegni e leggere tutti i testi, poi il conduttore seleziona le sequenze narrative della fiaba che sono state ri-narrate dalla classe e comincia a comporre la versione collettiva. Quando più bambini hanno rappresentato la stessa sequenza, se si tratta di disegni, si utilizzano tutti, se si tratta di testi, si scelgono i brani sulla base delle regole sopra indicate. In un secondo momento si inseriscono le varianti alla fiaba narrate dai bambini. Dopo aver dato spazio a tutti, si utilizzano i testi più lunghi e particolarizzati per completare il tessuto della narrazione, colmando eventuali lacune¹⁸.

Questo lavoro, che chiama in gioco creatività e rispetto delle regole, ha dei tratti in comune con l'attività del "narratore popolare"¹⁹ che, nella descrizione di Propp, è dotato di una capacità inventiva limitata da alcuni rigidi criteri che governano la struttura narrativa²⁰. Ma questo lavoro ha dei tratti in comune anche con quanto promosso e sperimentato dagli *oulipien* a partire dagli anni '60: mira, infatti, a far emergere la voce del narratore potenziale della classe, il cui racconto si rivela sempre completo di tutti gli snodi narrativi fondamentali. È possibile che in una classe ci siano più disegni dello stesso passaggio, che sia stato dato rilievo particolare a una parte che nella fiaba è solo accennata, ma non accade mai che siano assenti i passaggi senza i quali la fiaba non è riconoscibile. Con la versione collettiva, la classe nel suo complesso scopre la propria competenza narrativa, mentre individualmente gli alunni scoprono il valore della propria presenza. La partecipazione alla versione collettiva, come a un coro, non solo non riduce lo spazio del singolo, ma anzi, valorizzando le differenze, lo moltiplica, quasi mettendo in risonanza il diapason interiore di ogni membro della classe. Che questo generi un ambiente che favorisce l'apprendimento di tutti, anche di chi normalmente trova difficoltà piccole o insormontabili, è un'osservazione che ha empiricamente accompagnato le attività realizzate nel corso degli anni ed è oggetto di una ricerca basata sul metodo sperimentale che ha mostrato un incre-

¹⁸ Cfr. A. Gasparini, *Scuola: decalogo per sperimentare la versione collettiva*, disponibile all'indirizzo http://www.alaaddin.it/_VERSIONE_COLLETTIVA/a-Dieci_regole_per_la_versione_collettiva.html, 25/01/2021.

¹⁹ Cfr. V. Ja. Propp, *Morfologia della fiaba*, tr. it., Torino, Einaudi, 2000, p. 119.

²⁰ *Ibidem*, pp. 119-120.

mento delle abilità espressive e comunicative degli alunni e anche una diminuzione degli errori di ortografia²¹.

A partire dagli anni Ottanta, in cui “esperti e studiosi, dopo avere, per qualche tempo, messo in discussione la validità educativa e il portato ideologico della fiaba, tendono a rivalutarla sempre più e ad affermare, a vari livelli, l’importanza e quasi la indispensabilità”²², non è più necessario dimostrare il valore educativo e formativo delle fiabe: ormai nelle scuole del primo ciclo di istruzione, ivi comprese quelle dell’infanzia, sono un topos della programmazione didattica. Va detto che è invalso l’uso di analizzare la fiaba sezionandola, come si seziona una frase nell’analisi grammaticale, per estrarre e nominare le parti della struttura narrativa, le emozioni che gli attanti dovrebbero significare o per utilizzare oggetti o eventi descritti come stimolo per l’invenzione di storie o altri esercizi²³. Il lavoro qui descritto, al contrario, va nella direzione indicata da Bettelheim che mette in guardia da “un approccio alla narrazione con intenzioni didattiche”²⁴ o dal tentativo di “spiegare al bambino i significati delle fiabe”²⁵, azioni che ritiene inutili in quanto non sappiamo né quando né perché una certa fiaba può interessare un bambino. Quello che possiamo fare è offrire fiabe in un contesto nel quale possano emergere le fantasie degli alunni, senza sottoporle a nessun intervento di riformulazione didattica. Infatti durante il primo dei due incontri, astenendosi da qualsiasi spiegazione e significazione, la fiaba viene letta soltanto una volta. Anche nel caso in cui i bambini non abbiano capito parole o passaggi della storia, o, per distrazione, abbiano perso qualche elemento, non viene

²¹ Si tratta della tesi di laurea di R. Baralla, *Fiaba, psicoanalisi, apprendimento. Un approccio qualitativo e una verifica quantitativa nella scuola dell’obbligo*, Università degli Studi di Firenze, a. a. 2002-2003.

²² M. Dallari, *La fiaba intenzionale per una pedagogia della fiaba e della controfiaba*, Firenze, La Nuova Italia, 1980, p. 3.

²³ Citiamo qui alcune fra le esperienze più interessanti, condotte da esperti e ricercatori di diversi ambiti disciplinari: G. Aldi, *Educare con le fiabe. Come sviluppare l’intelligenza emotiva nei bambini*, Milano, Edizioni Enea, 2014; D. Bruno, *La fiaba perfetta. La lettura della fiaba popolari e il loro uso in una visione psicoanalitica*, Milano, FrancoAngeli, 2016; R. T. Bruno, *Insegnare con la letteratura fiabesca. Introduzione teorica e applicazione pratica*, Ancona, Raffaello Libri, 2018; F. Cambi F. S. Landi, G. Rossi, *La magia della fiaba. Itinerari e riflessioni*, Roma, Armando, 2010.

²⁴ B. Bettelheim, *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*, cit. p. 150.

²⁵ *Ibidem*, p. 151.

fornito loro nessun chiarimento o ripetizione. Il lavoro già in questa prima fase non si configura come un'attività di didattica di comprensione di un testo a cui far seguire successivamente una fase creativa di rielaborazione o illustrazione. La lettura non si rivolge alle abilità coscienziali di decodifica, linguistiche o cognitive, dei bambini, né ai processi di attenzione e memoria, piuttosto agli aspetti immaginativi legati alle dimensioni inconsce. Ciò implica che ogni bambino, dal più dotato in termini di intelligenza al meno dotato, dal più competente in ambito linguistico al meno competente, partecipi all'attività senza alcun tipo di vantaggio o svantaggio rispetto agli altri. Si crea così una zona franca dalle gerarchie insite in ogni classe che a volte inchiodano il bambino in una posizione di emarginazione o inferiorità a causa delle sue difficoltà scolastiche o delle sue diagnosi. In questo senso la rinarrazione della fiaba apre il terreno per una rappresentazione proiettiva e la costruzione di significati personali.

I bambini sono così implicitamente stimolati ad affidarsi a un'attenzione fluttuante²⁶, che permette loro di fare una scelta intuitiva ed emotiva di un'immagine o di un passaggio della storia, che sarà inevitabilmente intrecciato con il loro vissuto affettivo e di mitologia personale²⁷. In questo senso la versione collettiva è da una parte un lavoro con e sulla memoria affettiva del singolo, dall'altro un lavoro intorno alle potenzialità narrative del gruppo, che dimostra, a patto che qualcuno lo sappia riconoscere, di essere un contenitore mentale comune in cui le fantasie individuali vengono convogliate e ricollocate in un posto necessario per l'insieme²⁸.

Un aspetto da sottolineare in questa prima fase del lavoro è la necessaria competenza di lettura ad alta voce del conduttore. È importante leggere una storia in maniera coinvolgente, sapendo restituire intenzioni ed emozioni, attraverso un efficace uso di toni e colori vocali, del ritmo e delle pause, creando un'atmosfera sonora che valorizzi la trama narrativa in tutti i suoi snodi. Ciò permette da un lato di convogliare sulla lettura le componenti emotive dell'ascolto, dall'altro di ac-

²⁶ Cfr. S. Freud, *Tecnica della psicoanalisi*, tr. it., Torino, Bollati Boringhieri, 1976.

²⁷ Si intende quell'insieme di narrative che fondano la costellazione originaria di un soggetto, l'immaginario che circonda la sua nascita e le relazioni familiari fondamentali, cfr. J. Lacan, *Il mito individuale del nevrotico* (1953), in A. Di Ciaccia (a cura di), *Il mito individuale del nevrotico*, Roma, Astrolabio Ubaldini, 1986, pp. 13-29.

²⁸ Cfr. W. R. Bion, *Esperienze nei gruppi*, tr. it., Roma, Armando Editore, 2013.

compagnare l'immaginazione dei bambini anche laddove ci siano scarse competenze linguistiche e cognitive.

3. *La versione collettiva a distanza*

Durante il *lockdown* abbiamo proposto a due scuole primarie di realizzare il progetto a distanza per verificare se il narratore potenziale di classe si sarebbe manifestato con le stesse caratteristiche del progetto svolto in presenza o se la distanza fisica, mediata dallo schermo, avrebbe inibito o depotenziato la versione collettiva e gli effetti sul gruppo classe.

In aula gli alunni condividevano lo spazio fisico, avendo così modo di contagiarsi nelle risposte emotive e negli stati attentivi e motivazionali²⁹; a distanza cosa sarebbe accaduto? Si sarebbe riprodotto un effetto simile?

Abbiamo individuato alcuni elementi di criticità che si sarebbero potuti verificare: a) la distanza fisica avrebbe potuto influire sulla coesione del gruppo e allentare la motivazione a partecipare a un progetto corale; b) la lettura della fiaba, venendo a mancare il sostegno della presenza fisica, vocale ed espressiva, sarebbe potuta risultare emotivamente poco coinvolgente; c) i bambini, essendo in ambiente domestico, avrebbero potuto trovare difficoltà a concentrarsi sull'ascolto e a immergersi in un'atmosfera magica; inoltre d) i bambini avrebbero potuto ricevere l'aiuto dei familiari nella produzione di scritti e disegni, alterando così il senso di una proposta volta alla libera espressione.

Nel progetto, condotto da un gruppo formato da una psicoanalista, una psicoanalista e attrice, un attore e insegnante e una ricercatrice, sono state coinvolte tre classi IV della scuola primaria di Castel Mella (BS) e una V primaria di Pistoia. Abbiamo lavorato su due fiabe anti-

²⁹ Cfr. M. Ardizzi et alii, *Audience Spontaneous Entrainment During the Collective Enjoyment of Live Performances: Physiological and Behavioral Measurements*, in "Sci Rep", 10, 2020, <https://doi.org/10.1038/s41598-020-60832-7>, 25/01/2021; F. Bortoletti (a cura di), *TEATRO E NEUROSCIENZE L'apporto delle neuroscienze cognitive a una nuova teatrologia sperimentale*, in "Culture Teatrali" 24, 2007 e le *face-to-face interactions* nei *PS-Performance Studies* che hanno come oggetto le interazioni faccia-a-faccia dei riti sportivi e degli spettacoli performativi ed artistici in genere fino a comprendere le esperienze del quotidiano tout court: H. Bial (ed.), *The Performance Studies Reader*, London-New York, Routledge, 2004; R. Schechner, *Performances Studies: An Introduction*, London-New York, Routledge, 2002.

che, *Re Porco*³⁰ e *Prezzemolina*³¹, e su una versione de *La bella addormentata*³² che combina gli elementi simbolici più pregnanti delle storie narrate da Perrault³³ e dai Grimm³⁴ dai quali abbiamo ripreso anche il nome della protagonista: Rosaspina.

Sono stati svolti tre incontri: 1) la lettura della fiaba alla classe, 2) un incontro di approfondimento con gli insegnanti e 3) la restituzione della versione collettiva.

Per potenziare l'effetto della lettura, durante il primo incontro abbiamo scelto di leggere la fiaba in modalità sincrona accompagnandola, nel caso de *La bella addormentata*, con illustrazioni, condivise attraverso la piattaforma virtuale, tratte e rielaborate da Rackham³⁵. Questo mirava a potenziare il coinvolgimento degli alunni nonché a focalizzarne l'attenzione sullo schermo e quindi a rendere più "magica" l'atmosfera (punti b) e c) degli elementi di criticità sopra indicati). Al termine della lettura i bambini sono stati invitati a disegnare o scrivere un pezzo o la totalità della fiaba in modalità offline, con la richiesta di inviarli all'insegnante il pomeriggio stesso. Questo per rendere meno probabile l'intervento di esterni nell'elaborato dei giovani uditori (punto d)).

Il secondo incontro è stato dedicato alle insegnanti, con l'obiettivo di coinvolgerle nell'esperienza. Per prima cosa abbiamo chiesto come secondo loro la classe avesse recepito la fiaba, poi abbiamo guardato i disegni e letto i testi insieme, ricordando la regola aurea secondo la quale è corretto fare interpretazioni di quanto portato dal singolo solo

³⁰ G. Straparola, *Re Porco*, in C. Chellini, A. Gasparini (a cura di), *Sorgente di meraviglie, Fiabe antiche e popolari nei diversi idiomi d'Italia. Veneto*, Santarcangelo, Foschi Editore, 2018, pp. 106-125.

³¹ Abbiamo utilizzato la versione in italiano della fiaba di G. Basile presente nel sito *Fabulando, Carta fiabesca della successione*, <http://www.fairitaly.eu/joomla/Fabulando/Prezzemolina/Prezzemolina-IT.html>, 2014 (ultima consultazione in data 25/01/2021).

³² La versione della fiaba narrata ai bambini è disponibile online: http://www.alaaddin.it/_VERSIONE_COLLETTIVA/2020/_Rosaspina_Grimm_Rackham.html, 25/01/2021.

³³ C. Collodi, *La bella addormentata nel bosco*, in *I racconti delle fate*, Milano, Adelphi, 1976, pp. 18-25.

³⁴ A. Gramsci, *Rosaspina, ossia la bella addormentata nel bosco*, in *Favole di libertà. Traduzioni dalle fiabe dei Fratelli Grimm*, Firenze, Vallecchi, 1980, pp. 59-60.

³⁵ Cfr. C. S. Evans e A. Rackham, *La bella addormentata*, in *Il fuso e la scarpetta. La bella addormentata e Cenerentola*, tr. it., Roma, Donzelli, 2009, pp. 2-98.

in un *setting* di analisi. All’osservazione degli elaborati dei bambini è seguito un momento di confronto in cui le docenti ci hanno raccontato la loro percezione sul coinvolgimento delle classi. In una generale valutazione positiva, ci hanno fatto notare che nella classe considerata meno disponibile a farsi coinvolgere, perché di solito manifestava una risposta lenta e priva di entusiasmo agli stimoli proposti, tutti avevano partecipato con un disegno o uno scritto.

Il terzo incontro è stato dedicato alla lettura della versione collettiva. Abbiamo mostrato i disegni con una modalità analoga a quella della lettura della fiaba, volendo così mostrare la pari dignità fra la storia di partenza e quella realizzata dalla classe. Al termine della lettura abbiamo lasciato spazio alla voce degli alunni: dopo un canonico momento di silenzio, sono intervenuti commentando la versione collettiva ed esprimendo il proprio stupore per la nuova storia o il loro parere su un passaggio della narrazione.

C’è stata un’appendice: alcune insegnanti, di propria iniziativa, hanno chiesto ai bambini di scrivere un testo sull’esperienza e poi ce li hanno inviati. Questi testi hanno una natura profondamente diversa dagli elaborati realizzati a seguito della lettura della fiaba, ma, pur in una diffusa e generica affermazione di soddisfazione³⁶, ci sono stati utili per conoscere alcuni aspetti non emersi nel breve tempo a nostra disposizione.

4. *La partecipazione degli alunni: alcune osservazioni*

Quello che è emerso dall’esperienza della versione collettiva a distanza ha superato le nostre aspettative³⁷. Nonostante i bambini si trovassero in ambiente domestico e quindi potenzialmente distraente, il materiale prodotto è stato del tutto analogo, per quantità e qualità, a quello del progetto svolto in presenza. Tutti hanno scelto di partecipare e su un totale di 93 elaborati in una dozzina sono presenti sia un di-

³⁶ I testi si configurano come risposta a una precisa richiesta da parte dell’insegnante di commentare per iscritto e sul quaderno l’esperienza della versione collettiva. Soltanto un bambino ha espresso una voce fuori dal coro scrivendo che la fiaba letta (nella sua classe si trattava della Bella addormentata) secondo lui era copiata da Cenerentola (sic) e che quindi era “come risentire una fiaba vecchia. La prossima volta potreste inventarvela una nuova. Il progetto non mi è piaciuto perché era noioso” (M5).

³⁷ Tutte le versioni collettive sono disponibili online, http://www.alaaddin.it/VERSIONE_COLLETTIVA/2020/_DAD_Index.html, 25/01/2021.

segno sia un testo di varia lunghezza. La presenza di errori ortografici o di sintassi, la semplicità linguistica, le invenzioni lessicali, l'interpretazione libera di alcuni passaggi, fanno supporre che i bambini abbiano recepito il progetto nella sua dimensione ludico-espressiva scervra da valutazioni e che non si siano affidati all'aiuto di un familiare. Il fuso, per esempio, oggetto di uso non comune, è diventato nei testi una "macchina per tessere"³⁸ o un "aggeggio"³⁹ che punge. Qualcuno ha inventato una vera e propria morale: "Ognuno deve credere nell'altro" (F17-Rosaspina⁴⁰), "La morale di questa storia è che se nella vita si è gentili la vita ti ricompensa sempre. - Che ganzo! Grazie!" (F2-Re Porco)⁴².

Dagli elaborati si evince la predisposizione, tipica dei bambini, a dar vita alla narrazione attraverso vignette di pensiero, dialoghi fra personaggi o interventi di commento:

"Una sera il Principe entrò nella camera da letto dove era presente anche sua moglie (che) non si arrabbiava quando sporcava il letto, quando lasciava la casa in disordine oppure si dimenticava di fare alcune cose, e ... gli disse:

- Perché mi hai reso l'uomo più felice del mondo anche se ho questo aspetto?

La moglie rispose

- Perché ti guardo per quello che sei dentro come una vera persona". (M3-Re Porco)

"Ma che sorpresa l'azione della prima moglie del porco!" (M14-Re Porco)⁴³

³⁸ Cfr. versione collettiva *Storia di Rosaspina detta anche Rospina*, http://www.alaaddin.it/_VERSIONE_COLLETTIVA/2020/Rosaspina_IVE_Castelmella_20.html, 25/01/2021.

³⁹ Cfr. versione collettiva *Biografia della storia "spinosa"*, http://www.alaaddin.it/_VERSIONE_COLLETTIVA/2020/Rosaspina_IVE_Castelmella_20.html, 25/01/2021.

⁴⁰ Nelle citazioni, le sigle sono così composte: sesso, numero d'ordine, fiaba. Quando non compare il nome della fiaba si tratta di commenti scritti a conclusione dell'intera esperienza.

⁴¹ Cfr. versione collettiva *Biografia della storia "spinosa"*, cit.

⁴² Cfr. versione collettiva *Il Re Porco*, http://www.alaaddin.it/_VERSIONE_COLLETTIVA/2020/Re_Porco_V_Valdibrana_20.html, 25/01/2021.

⁴³ *Ibidem*.

Anche i disegni sono portatori di un tratto e di una cifra creativa tipicamente infantile che non fanno supporre l'intervento di un adulto. Come quello della figura 1 in cui la bambina rappresenta Rosaspina insieme a un cane, quando nella storia non se ne parla. O quello della figura 2 in cui una bambina condensa in un'immagine del tutto originale e piena di significato due diversi momenti della storia, quello in cui il principe vede le spine trasformarsi in rose profumate al suo passaggio e quello in cui, dopo essere entrato nel castello, trova la porta della stanza di Rosaspina.

Esattamente come è successo nelle esperienze in presenza, ogni bambino si è preso in carico un pezzo di storia e lo ha rinarrato con parole e immagini dal proprio singolare punto di vista. Ciascuno si è fatto ispirare da un tassello della fiaba e lo ha reinterpretato rilanciandolo all'interno della fruizione collettiva. È chiaro che la versione collettiva non pre-esiste all'intervento dei conduttori che, con un attento lavoro di ricomposizione, individuano, distillano e fanno parlare il narratore potenziale della classe, orchestrando, a partire dai materiali ricevuti, una nuova versione della storia. Si tratta di un processo di co-costruzione dei significati⁴⁴ del gruppo, che vede il conduttore in una posizione di mediatore fra le scene individuali e la necessità di ritesserle in una scena collettiva coerente che allo stesso tempo rispetti e tradisca la versione originale. In questo senso il gruppo si scopre come narratore solo alla fine del processo. Questo non significa che tutti i bambini avranno lo stesso spazio all'interno della storia ma che ciascuno occuperà un tassello fondamentale. Si tratta di trasmettere l'etica della parità anziché l'ideologia dell'uguaglianza; come in uno spettacolo teatrale, in cui ciascun interprete occupa un posto indispensabile per la riuscita della scena a prescindere dalla quantità di battute.

La sorpresa di sentire che la propria singolarità non svanisce nella collettività è raccontata così dagli scritti di restituzione sull'esperienza:

“Mi è piaciuto veramente tanto perché mi sono sentito parte della storia”. (M1)

“È stato molto bello vedere i disegni dei miei compagni e riascoltare la storia con diverse parole da quelle usate nella favola reale. Il

⁴⁴ Cfr. L.S. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*, tr. it., Roma-Bari, Laterza, 2001; J. Bruner, *La ricerca del significato*, tr. it., Torino, Bollati Boringhieri, 1992.

momento che mi è piaciuto di più è stato quando hanno fatto vedere il mio disegno”. (M2)

“Mi sono emozionata quando ho riconosciuto il pezzo della favola scritto da me”. (F1)

4.1. *L'errore generativo⁴⁵ nella versione collettiva*

Un altro aspetto importante nella costruzione della versione collettiva, a distanza come in presenza, è la fedele restituzione del linguaggio e dei discorsi dei bambini, senza correzioni o riformulazioni. Gli unici interventi che abbiamo apportato ai testi sono semplici congiunzioni o avverbi temporali per rendere scorrevole e consequenziale la narrazione. Abbiamo già accennato al fatto che durante il primo incontro viene anticipato ai bambini che non saranno assegnati voti né giudizi sul loro livello di competenza linguistica. È importante far capire agli insegnanti, rassicurandoli, che la finalità del progetto è quella di creare opportunità di espressione al di fuori della logica della valutazione, in un terreno sgombro dalla prestazione scolastica.

L'apprendimento, termine oggi comunemente avvitato a tutti i dispositivi formativi, è presente fin dalla nascita, quando, ancora prima di accedere al linguaggio, ci troviamo immersi “in un bagno di parole”⁴⁶ e in questo “ammollo”⁴⁷ iniziamo a istituire il senso, ovvero a costruire i primi legami fra parole circolanti, vissuti emotivi, percettivi e cose del mondo. Questo nesso fra parole-affetti-mondo ci accompagna in tutti i nostri successivi apprendimenti, orientandoci nella lingua, nelle relazioni e nei movimenti, facilitando o inibendo l'acquisizione di nuove competenze. Ecco che nell'errore, nei difetti linguistici di produzione e comprensione si depositano le fantasie che hanno seguito il bambino nella costruzione del senso di sé, degli altri, del mondo⁴⁸. Le restituzioni finali di due bambini introducono bene al trattamento riservato all'errore.

⁴⁵ Cfr. G. Rodari, *La grammatica della fantasia*, cit., *Esercizi di fantasia*, cit.

⁴⁶ Cfr. R. A. Spitz, *Il no e il sì. Saggio sulla genesi della comunicazione*, tr. it., Roma, Armando, 1975.

⁴⁷ *Ibidem*.

⁴⁸ Cfr. S. Freud, *Psicopatologia della vita quotidiana*, tr. it., Torino, Bollati Boringhieri, 1971.

“La cosa che mi ha colpito molto è quella che anche facendo un piccolo errore le storie possono cambiare e diventare più belle e uniche”. (F2)

“Ho riso davvero molto quando durante la lettura ho sentito dire proprio uno dei miei errori”. (M3)

In questa classe, un bambino, riscrivendo la storia di Rosaspina, compie un inciampo linguistico talmente fecondo che abbiamo deciso di inserirlo nel titolo della versione collettiva finale:

“Ma il giorno del battesimo ci fu anche la cosiddetta ‘fata maggiore’ (perché era la più grande) che dopo aver scoperto di non essere stata invitata disse: Ora lancerò una maledizione su Rospina, all’età di 15 anni toccherà l’ago di una macchina per tessere e muorirà” (F3-Rosaspina)⁴⁹

Rosaspina, per un *lapsus calami* dello scrivente, diventa Rospina. L'errore si rivela subito ai nostri occhi un esempio formidabile di come la lingua conservi il rapporto fra inconscio, gioco e creazione poetica⁵⁰. Infatti nell'*incipit* della fiaba è un ranocchio ad annunciare alla regina che avrà una bellissima figlia. L'analogia ranocchio-rospo è immediata, dato che i due anfibi vengono normalmente confusi. È così che Rospina si aggiudica il merito di secondo nome della principessa perché condensa il significante⁵¹ dell'animale che annuncia la sua origine con i due significanti originari, rosa e spina, che tracciano il suo destino. Inoltre è plausibile, da un punto di vista narrativo, che la “*fata maggiore*”, tanto adirata, imprechi contro la principessa dandole di “rospa”. “Storia di Rosaspina, anche detta Rospina”, questo il titolo scelto per la versione collettiva della classe, a onore di un lapsus che è quasi un motto di spirito⁵², tanto ha fatto sorridere noi e i bambini.

Portiamo ora ad esempio un disegno fatto da un bambino sulla fiaba di Prezzemolina. La scena (Fig. 3) rappresenta il momento in cui

⁴⁹ Cfr. versione collettiva *Storia di Rosaspina detta anche Rospina*, cit.

⁵⁰ Cfr. S. Freud, *Saggi sull'arte la letteratura e il linguaggio*, tr. it., Torino, Bollati Boringhieri, 1991.

⁵¹ Cfr. F. de Saussure, *Corso di linguistica generale*, (CLG, 159), tr. it., Roma-Bari, Laterza, 2005.

⁵² Cfr. S. Freud, *Il motto di spirito*, tr. it., Torino, Bollati Boringhieri, 1975.

l'orca insegue Prezzemolina e il principe. Un disegno anch'esso con uno straordinario tratto umoristico: il bambino è l'unico a svelare la polisemia della parola "orca", a differenza dei compagni che la rappresentano, nel significato proprio della storia, simile a una strega. In questo caso abbiamo costruito un breve discorso che accompagnasse la visione del disegno proprio per sottolineare il potenziale creativo insito nell'ambiguità del linguaggio ed evitare che l'equivoco scadesse in una gaffe, isolata e ridicola.

“Ah! qui si vede come orca diventi per alcuni anche orca marina e difatti si sa che orca, orco e, insomma, anche orca marina derivano da *Òrcus*, Inferi in latino, Inferi che divorano le persone come l'orco, l'orca, e anche l'orca marina, dunque, divorano nelle fiabe”⁵³.

4.2. La fiaba nei disegni dei bambini, il contributo della psicoanalisi

La fiaba popolare permette di toccare in maniera delicata e profonda aspetti di cui la didattica tradizionale non riesce a occuparsi. Fiaba e sogno si fondono e si confondono⁵⁴, introducono a un tempo, sospeso dalle fatiche e dagli impegni quotidiani della coscienza, che si rivolge direttamente all'immaginario del bambino, consentendogli di impastare i desideri, i conflitti, le vicissitudini dei personaggi con i propri. Nella riscrittura della fiaba, o nella sua illustrazione, il bambino deposita un sapere inconscio, qualcosa della sua storia personale, delle teorie che lo animano rispetto a sé, al mondo e alla famiglia. Leggere una storia senza segmentarla, significarla e senza definire quali emozioni prototipiche i personaggi dovrebbero provare in un determinato momento permette a ogni bambino di convogliare, nelle scene che lo colpiscono, tratti delle questioni psichiche che lo impegnano nel suo momento di crescita.

Riportiamo due disegni, rispettivamente di una bambina e un bambino, che raffigurano il momento in cui la tredicesima fata lancia la maledizione sulla piccola Rosaspina il giorno del suo battesimo. Nel primo disegno (Fig. 4) due F giganti fanno da sfondo alla regina e alla fata, immerse in una pioggia di fulmini. La piccola si trova al centro

⁵³ Cfr. versione collettiva *Prezzemolina*, http://www.alaaddin.it/_VERSIONE_COLLETTIVA/2020/Prezzemolina_V_Valdibrana_20.html, 25/01/2021.

⁵⁴ Cfr. S. Freud, *Materiale fiabesco nei sogni*, in *Totem e Tabù e altri scritti*, OSF 7, Torino, Bollati Boringhieri, 1975, pp. 193-201.

della scena sospesa fra le braccia confortanti dell'una e la nuvola di maledizioni dell'altra, a sottolineare che l'origine del dramma di Rosaspina è tutto siglato al femminile, in quel punto di convergenza conflittuale fra un materno che dà la vita e uno che dà la morte. Eppure il clima emotivo di questa immagine non è angoscioso, i colori sono brillanti, le due F hanno le stesse dimensioni, a testimoniare che le due figure hanno parità di potere, inoltre la fata è sorridente e la regina è in atto di offrire Rosaspina al suo maleficio anziché proteggerla. La bambina sembra aver inconsciamente disegnato il significato simbolico di quanto narrato dalla fiaba, cogliendo, piuttosto che la netta polarizzazione fra bene e male, l'inevitabilità di un'ambivalenza e la necessità per Rosaspina di essere esposta all'incontro fra questi due sapere affinché l'esperienza possa procedere.

Nel secondo disegno (Fig. 5) invece la stessa scena viene siglata con simboli fallici che evocano uno scontro fra due rappresentazioni antinomiche del maschile vincente/perdente. È il re a tenere in braccio la bambina. La fata, sebbene abbia lunghi capelli, ha le fattezze di un uomo e avanza minacciosa, col volto infuocato di rabbia, verso il re che spalanca gli occhi e la bocca in preda al terrore. In alto incorniciano la scena tre stendardi con le lance. Nel disegno sembra raffigurata la netta opposizione fra una versione maschile potente e un'altra impotente. In particolare le braccia delle due figure danno la cifra della presenza-assenza del fallo: la bacchetta della fata-uomo, da cui esce una sorta di lunghissimo ago, è la continuazione del suo braccio proteso, in atto di trafiggere la piccola; al contrario il re, inerme, può contare soltanto su un moncherino, che lo priva di un'efficace funzione protettiva sulla piccola Rosaspina.

La lettura interpretativa dei disegni non viene ovviamente restituita né ai bambini, né agli insegnanti, ma ci è utile come sponda documentale per ulteriori ricerche sull'uso della fiaba in ottica psicoanalitica e consente spunti di riflessione durante l'incontro intermedio con gli insegnanti laddove siano loro a richiedere un confronto sull'articolazione affettiva del gruppo.

In nessuna delle classi che hanno partecipato al progetto è mai successo che mancasse fra gli elaborati dei bambini un elemento chiave della fiaba. In questo senso la versione collettiva a distanza, proprio come quella in presenza, risulta simile a un esperimento di letteratura potenziale in cui la creatività e la fantasia trovano stimolo nel rispetto

di regole e vincoli strutturali⁵⁵. La storia della classe è incredibilmente vecchia e nuova, un paese linguistico in cui la tradizione incontra l'innovazione:

“Mi ha colpito molto il fatto che pur essendo divisi e senza essersi sentiti per telefono, abbiamo tutti preso in carico una piccola parte della storia, quindi, tutti i disegni sono stati diversi, siamo riusciti, mettendoli insieme, a creare la storia nel suo completo”. (M5)

4.3. *Versione collettiva e inclusione*

Una delle specificità del lavoro proposto, in presenza e a distanza, è quella di promuovere la cooperazione all'interno della classe, attivando nel grande gruppo alcuni elementi tipici dei piccoli gruppi previsti dal *cooperative learning*. Ci riferiamo in particolare alla percezione degli alunni di essere ciascuno soggetto indispensabile alla costruzione di una storia comune⁵⁶ e all'equità della partecipazione⁵⁷. L'esperienza in presenza ha mostrato che anche i bambini portatori di un disagio o di un bisogno educativo speciale⁵⁸ riescono ad esprimersi⁵⁹.

Per osservare quanto accaduto nell'esperienza a distanza, partiamo da una considerazione preliminare: in questo lavoro l'uso della tecnologia è circoscritto al collegamento alla piattaforma e all'ascolto della fiaba. Non è previsto nessun altro compito da svolgere online: la scrittura o il disegno avvengono offline. Portiamo ora l'esempio del disegno di una bambina con disabilità certificata che ha rappresentato la festa del battesimo di Rosaspina (Fig. 6): le fate, i regali genitori, la bambina e tanti fiori colorati. La fiaba letta alla classe insisteva sull'allegria e la gioia della festa in onore di una bambina tanto attesa. Nella sua classe nessun altro, oltre lei, ha raccolto questa scena, mentre altri passaggi cruciali (il maleficio, il fuso, il principe, il risveglio) hanno trovato molteplici illustratori o narratori. Il suo disegno è diventato quindi un tassello

⁵⁵ Cfr. R. Aragona (a cura di), *Oplepiana, dizionario di letteratura potenziale*, Bologna, Edizioni Zanichelli, 2002.

⁵⁶ Cfr. D. Johnson, R. Johnson, E. Holubec, tr. it., *Apprendimento cooperativo in classe*, Trento, Erickson, 2015.

⁵⁷ Cfr. S. Kagan, *Apprendimento cooperativo. L'approccio strutturale*, tr. it., Roma, Edizioni Lavoro, 2000.

⁵⁸ Cfr. T. Zappaterra, *Special needs a scuola. Pedagogia e didattica inclusiva per alunni con disabilità*, Pisa, Edizioni ETS, 2010.

⁵⁹ A. Gasparini, *Re porco e i bambini narratori*, cit.

lo fondamentale per la realizzazione della versione collettiva, con il suo contributo la festa di corte si è guadagnata un'immagine e dunque ha occupato un posto mancante nella narrazione di gruppo.

La presenza di bambini che non parlavano e non capivano la lingua italiana ha invece aperto la questione sul linguaggio visivo. Nel lavoro a distanza, ancora più che in presenza, non ci si è limitati a usare il linguaggio verbale: nella narrazione della fiaba sono state utilizzate anche le immagini e si è lasciato scegliere agli alunni se scrivere o disegnare. L'ambiguità artistica delle *silhouettes* di Rackham⁶⁰, lungi dal configurarsi come una confusione, ha prodotto un'apertura di senso per tutti⁶¹ e una possibilità di comprensione e di parola per chi non padroneggia l'italiano.

4.4. *La gestione del rumore online*

Ormai da qualche anno si parla di “saggezza digitale”⁶², concetto che supera quello più noto di “nativi digitali”⁶³. Prensky propone una tassonomia per livelli di expertise digitale piuttosto che per appartenenza generazionale: i saggi digitali sono coloro che, giovani o vecchi, usano in modo critico e responsabile le tecnologie; sono contrapposti agli abili digitali, soggetti che possiedono grande dimestichezza e familiarità tecnica con i vari dispositivi, i “classici smanettoni”⁶⁴. Nella nostra esperienza gli alunni appartenevano alla seconda categoria: erano in grado di usare appropriatamente la chat, silenziare i microfoni, escludere le telecamere, alzare la “mano digitale”, ecc.

Quando il contenuto di un'attività didattica, la fiaba antica e popolare in questo caso, innesca una reazione e un meta-pensiero fortemente emotivi, diventa fondamentale la cura della libera espressione e della libera partecipazione. Ciò implica negli insegnanti la capacità di moderare gli interventi e gli scambi in modo da salvaguardare queste libertà anche a distanza.

⁶⁰ Cfr. C. S. Evans, A. Rackham, *La bella addormentata*, cit.

⁶¹ Cfr. M. Dallari, *Le arti e l'educazione estetica*, in “Quaderni della Siem”, 10, 1996, pp. 11-22.

⁶² Cfr. M. Prensky, *La mente*, tr. it., *Dai nativi digitali alla saggezza digitale*, Trento, Erickson, 2013.

⁶³ Cfr. M. Prensky, *Digital Natives, Digital Immigrants*, in “On the Horizon”, 5, 2001, pp. 1-6.

⁶⁴ M. Ranieri, *Le insidie dell'ovvio. Tecnologie educative e critica della retorica tecnocentrica*, Pisa, Edizioni ETS, 2011, p. 63, nota 3.

Immaginiamo di essere a scuola e di aver appena mostrato a una classe la versione collettiva: dopo un breve silenzio qualcuno comincia a parlare e allora le voci di tutti tendono a sovrapporsi, a interrompersi, l'assenza di turnazione è la regola. Si tratta di fenomeni che gli insegnanti normalmente in aula riescono solo ad attenuare, non a eliminare: gli alunni hanno la possibilità di continuare a esprimersi e contemporaneamente di imparare il rispetto dell'espressione altrui. A distanza l'azione degli insegnanti è la stessa, ma gli strumenti digitali a disposizione in questo senso sono troppo efficienti: consentono infatti di azzerare il rumore.

Accendere i microfoni solo dopo aver alzato digitalmente la mano, e aver ricevuto il consenso a parlare, non favorisce l'espressione immediata e spontanea. Così come impedire l'uso della chat, nella quale i bambini traducono i tipici scambi orali dell'aula, limita la vivacità e il calore dell'ambiente di apprendimento.

Certamente, spegnendo i microfoni, gli insegnanti si preoccupano di eliminare i rumori di fondo, ma per un'attività come quella proposta il rischio è di ingessare il clima di partecipazione. Tutto ciò che normalmente viene stigmatizzato come confusione in realtà fornisce un'importante conferma della presenza del gruppo, della sua molteplicità di voci vive. Se gli scambi vengono adeguatamente moderati, i diversi piani di parola (coppie, sottogruppi, discorsi a latere) contribuiscono a creare un ambiente di apprendimento credibile e non falsato da un'errata netiquette che, rincorrendo una riproduzione fedele dell'aula scolastica, rischia di allontanarsene irrimediabilmente.

Può aiutare, al fine di comprendere l'importanza del rumore, pensare all'esperienza che ci arriva direttamente dal campo della musica digitale dove già dagli anni '80 esiste un protocollo standard di interfacciamento digitale/analogico⁶⁵; questo protocollo (chiamato MIDI da *Musical Instrument Digital Interface*) permette di comporre e suonare una musica fin troppo perfetta tanto da aver creato la necessità di una funzione opposta alla quantizzazione, chiamata *humanize*⁶⁶, che letteralmente umanizza una traccia musicale “troppo” pulita, quindi poco credibile.

⁶⁵ Cfr. R. Diduck, *Mad Skills. MIDI and Music Technology in the XXth Century*, London, Watkins Media, 2018.

⁶⁶ Cfr. il brevetto della funzione *humanize*: H. Hennig, R. Fleischmann, F. Theis, T. Geisel, Erfinder; Max-Planck-Gesellschaft München (DE), Rechtsnachfolger, *Method and Device for Humanizing Musical Sequences*, United States Patent US 7,777,123 B2, 2010 August 17.

Non entriamo ulteriormente nel merito dell'umanizzazione degli ambienti virtuali, preme però sottolineare che questi ultimi impongono un ripensamento sul fare didattico, e anche sugli obiettivi di ciascun docente.

4.5. *Alcune considerazioni per la conduzione dell'attività*

L'attività che abbiamo presentato, nel corso degli anni, è stata realizzata in presenza anche da insegnanti della scuola, avvalendosi di alcune indicazioni valide anche per il progetto a distanza. Un insegnante di Castel Mella, nell'inviarci i disegni e gli scritti dei bambini, si scusa immediatamente con noi per gli innumerevoli errori ortografici commessi dai suoi alunni, nonostante avessimo già ampiamente specificato il tipo di lavoro e di obiettivo.

Non dobbiamo dimenticarci che ogni soggetto implicato in un mestiere, soprattutto se si tratta di un mestiere di cura o di educazione, deposita nel ruolo affidatogli delle aspettative. Sebbene non sia ovviamente richiesta una competenza psicoanalitica agli insegnanti per la realizzazione del progetto, un minimo di indirizzo sull'uso della fiaba in ottica psicoanalitica potrà risultare prezioso: sia per creare una disposizione interna in cui mettere temporaneamente da parte il proprio ideale di insegnante, le proprie abituali valutazioni e giudizi sugli allievi; sia per ravvedere negli scritti e nei disegni le componenti fantasmatiche inconsce che si legano ai contenuti della fiaba.

Altre indicazioni riguardano: un impegno nella lettura ad alta voce, quindi la disponibilità a coinvolgersi personalmente nell'estetica dell'interpretazione, che favorisce l'attenzione e il coinvolgimento; un impegno nella fase di costruzione della versione collettiva che permetta di dare a tutti i contenuti il giusto rilievo; se un alunno, in genere disattento in classe, ha lavorato al progetto con entusiasmo, si dovrà prestare particolare attenzione a valorizzare il suo contributo senza però enfatizzarlo⁶⁷.

5. *Prospettive di ricerca*

Il lavoro in presenza sulla versione collettiva ha rappresentato il contesto adeguato a far emergere il narratore potenziale della classe e

⁶⁷ Cfr. A. Gasparini, *Scuola: decalogo per sperimentare la versione collettiva*, cit.

contemporaneamente ha fatto registrare un incremento della partecipazione da parte dei bambini, e in particolare di quelli che mostravano piccole o grandi difficoltà nell'espressione di sé. A prescindere dalla posizione abitualmente occupata nel campo relazionale del gruppo classe, ciascuno partecipa all'attività con uguale dignità di rappresentazione ed esistenza trovando un "pertugio" nella versione collettiva in cui sentirsi, importante e necessario.

Avendo verificato che, con alcune accortezze di cui abbiamo parlato, il funzionamento del lavoro è analogo in presenza e a distanza, adesso il nostro obiettivo è quello di osservare se l'attività a distanza agisca sull'investimento affettivo come quella in presenza.

In particolare la nostra ipotesi è che, a prescindere dal mezzo utilizzato, lo specifico lavoro di cui stiamo parlando, agisca come stimolo motivante⁶⁸ per l'apprendimento, non solo attivando la dimensione della coscienza, ma anche permettendo alle parti "anarchiche", siano esse creative o disturbanti, di emergere.

Quando parliamo di influenza sulle componenti affettive degli alunni, intendiamo considerare la relazione che lega l'alunno alla scuola e al docente, intendiamo cioè focalizzarci sulla relazione educativa⁶⁹, intesa come "l'insieme dei rapporti sociali che si stabiliscono tra l'educatore e coloro che egli educa, per andare verso gli obiettivi educativi, in una data struttura istituzionale, rapporti che posseggono delle caratteristiche cognitive e affettive identificabili, che hanno uno svolgimento e una storia"⁷⁰. L'identificazione del campo di indagine e dell'obiettivo generale ha orientato la scelta su un metodo di ricerca che ci consentisse non solo di conoscere e descrivere un fenomeno, ma anche di comprenderlo⁷¹ osservandolo nel suo farsi. Abbiamo optato quindi per l'osservazione esperienziale⁷², che ha un basso grado

⁶⁸ Cfr. D. Lucangeli, *Orientamento formativo ed educazione affettivo-emozionale a sostegno dell'interesse e della motivazione dello studente, è possibile insegnare a «voler apprendere»?*, in "Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione" 134-135, 2011, pp. 237-246.

⁶⁹ Cfr. S. Lipani, *Strategie, metodi e finalità nella relazione educativa*, in "Scienze e Ricerche", 6, 2015, pp. 36-41.

⁷⁰ M. Postic, *La relazione educativa. Oltre il rapporto maestro-scolaro*, tr. it., Roma, Armando Editore, 2006, p. 16.

⁷¹ Cfr. R. D'Ugo, *L'osservazione strutturata*, in M. Baldacci e F. Frabboni, *Manuale di metodologia della ricerca educativa*, Novara, De Agostini Scuola, 2013, pp. 161-190.

⁷² *Ibidem*, p. 169.

di strutturazione, prevedendo che il ricercatore registri le informazioni non durante ma dopo l'evento, con il vantaggio di partecipare in modo completo a quanto accade. In particolare ci riferiamo all'osservazione di orientamento psicoanalitico⁷³ che, nata come metodo di osservazione della relazione fra il bambino piccolo e la madre, “fornisce preziose indicazioni anche per l'osservazione della relazione educativa in generale”⁷⁴ e “solleva interessanti riflessioni sul rapporto tra osservatore e soggetti osservati: l'essenza dell'osservazione di tipo psicoanalitico consiste, infatti, nel dover guardare in due direzioni, verso l'esterno e verso l'interno nel medesimo tempo”⁷⁵, prestare cioè attenzione a quanto si vede, i comportamenti, e a quanto si sente o pensa, le proprie emozioni, la propria attività mentale, innescate dagli eventi osservati. Secondo noi la compresenza di queste due direzioni è fondamentale per tentare di comprendere qualcosa della complessità di un processo, quale quello dell'apprendimento a scuola, che pensiamo possa essere avvicinato solo con l'umiltà di un pensiero che considera alunni, insegnanti, esperti e ricercatori tutti come parte integrante di un unico gruppo.

Riferimenti bibliografici

Aldi G., *Educare con le fiabe. Come sviluppare l'intelligenza emotiva nei bambini*, Milano, Edizioni Enea, 2014

Aragona R. (a cura di), *Oplepiana, dizionario di letteratura potenziale*, Bologna, Edizioni Zanichelli, 2002

Ardizzi M. et alii, *Audience Spontaneous Entrainment During the Collective Enjoyment of Live Performances: Physiological and Behavioral Measurements*, in “Sci Rep”, 10, 2020, <https://doi.org/10.1038/s41598-020-60832-7>, 25/01/2021

Baralla R., *Fiaba, psicoanalisi, apprendimento. Un approccio qualitativo e una verifica quantitativa nella scuola dell'obbligo*, Tesi di laurea, Università degli Studi di Firenze, a.a. 2002-2003

Basile G., *L'orsa*, in *Lo cunto de li cunti*, 2 tomi, Roma, Salerno, 2013, tomo I, pp. 358-375

Basile G., *Prezzemolina*, in *Fabulando. Carta fiabesca della successione*, <http://www.fairitaly.eu/joomla/Fabulando/Prezzemolina/Prezzemolina-IT.html>, 2014, 25/01/2021

⁷³ Cfr. S. Isaacs, *Il metodo osservativo e il metodo psicoanalitico*, in V. Bonamino e B. Iaccarino (a cura di), *L'osservazione diretta del bambino*, Torino, Bollati Boringhieri, 1989, pp. 23-40.

⁷⁴ S. Mantovani, *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Milano, Paravia Bruno Mondadori Editori, 2000, p. 102.

⁷⁵ *Ibidem*.

- Bettelheim B., *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*, tr. it., Milano, Feltrinelli, 1977
- Bial H. (ed.), *The Performance Studies Reader*, London-New York, Routledge, 2004
- Binanti L. (a cura di), *Pedagogia, epistemologia e didattica dell'errore*, Catanzaro, Rubbettino, 2001
- Bion W. R., *Esperienze nei gruppi*, tr. it., Roma, Armando Editore, 2013
- Bortoletti F. (a cura di), *TEATRO E NEUROSCIENZE L'apporto delle neuroscienze cognitive a una nuova teatrologia sperimentale*, in "Culture Teatrali", 24, 2007
- Brown R., *Psicologia sociale dei gruppi*, tr. it., Bologna, il Mulino, 2000
- Bruner J., *La ricerca del significato*, tr. it., Torino, Bollati Boringhieri, 1992
- Bruno D. D., *La fiaba perfetta. La lettura della fiaba popolari e il loro uso in una visione psicoanalitica*, Milano, FrancoAngeli, 2016
- Bruno R. T., *Insegnare con la letteratura fiabesca. Introduzione teorica e applicazione pratica*, Ancona, Raffaello Libri, 2018
- Cambi F., Landi S., Rossi G., *La magia della fiaba. Itinerari e riflessioni*, Roma, Armando, 2010
- Collodi C., *La bella addormentata nel bosco*, in *I racconti delle fate*, Milano, Adelphi, 1976, pp. 12-25
- Dallari M., *La fiaba intenzionale per una pedagogia della fiaba e della contro-fiaba*, Firenze Nuova Italia, 1980
- Idem, *Le arti e l'educazione estetica*, in "Quaderni della Siem", 10, 1996, pp. 11-22.
- de Saussure F., *Corso di linguistica generale*, (CLG, 159), tr. it., Roma-Bari, Laterza, 2005
- Diduck R., *Mad Skills. MIDI and Music Technology in the XXth Century*, London, Watkins Media, 2018
- Di Palma D., Belfiore P., *Tecnologia e innovazione didattica nella scuola ai tempi del covid-19, un'indagine valutativa dell'efficacia didattica nella prospettiva dello studente*, in "Formazione & Insegnamento", 2, 2020, pp. 169-179
- D'Ugo R., *L'osservazione strutturata*, in M. Baldacci e F. Frabboni, *Manuale di metodologia della ricerca educativa*, Novara, De Agostini Scuola, 2013, pp. 161-190
- Evans C. S., Rackham A., *La bella addormentata*, in *Il fuso e la scarpetta. La bella addormentata e Cenerentola*, tr. it., Roma, Donzelli, 2009, pp. 2-98
- Freud S., *Psicopatologia della vita quotidiana*, tr. it., Torino, Bollati Boringhieri, 1971
- Idem, *Il motto di spirito*, tr. it., Torino, Bollati Boringhieri, 1975
- Idem, *Il motivo della scelta degli scrigni*, in *Totem e Tabù e altri scritti*, OSF 7, tr. it., Torino, Bollati Boringhieri, 1977, pp. 205-218
- Idem, *Tecnica della psicoanalisi*, tr. it., Torino, Bollati Boringhieri, 1976
- Idem, *Saggi sull'arte la letteratura e il linguaggio*, tr. it., Torino, Bollati Boringhieri, 1991
- Idem, *L'interpretazione dei sogni*, tr. it., Torino, Bollati Boringhieri, 2011
- Idem, *Materiale fiabesco nei sogni*, in *Totem e Tabù e altri scritti*, OSF 7, tr. it., Torino, Bollati Boringhieri, 1975, pp. 193-201

- Gasparini A., *Re porco e i bambini narratori*, in Aa.Vv., *La crescita misconosciuta*, Pisa, ETS, 1997, pp. 195-249
- Eadem, *L'orologio e la gemma, ovvero la cotica clamorosa*, in Aa. Vv., *Percorsi incantati. Viaggi, viaggiatori, percorsi di crescita nella letteratura per l'infanzia*, Torino, Einaudi Ragazzi, 1999, pp. 61-74
- Gioielli M., *L' tacc' taccun' d' Maria d' Legna*, in *Fiabe, leggende e racconti popolari del Sannio*, Isernia, Cosmo Iannone Editore, 1993, pp. 456-462
- Gramsci A., *Rosaspina, ossia la bella addormentata nel bosco*, in *Favole di libertà. Traduzioni dalle fiabe dei Fratelli Grimm*, Firenze, Vallecchi, 1980, pp. 59-60
- Guarnerio P. E., *Primo saggio di novelle popolari sarde*, in "Archivio per lo studio delle tradizioni popolari", 2, 1883, pp. 21-25
- Hennig H., Fleischmann R., Theis F., Geisel T., Erfinder; Max-Planck-Gesellschaft München (DE), Rechtsnachfolger, *Method and Device for Humanizing Musical Sequences*, United States Patent US 7,777,123 B2, 2010 August 17
- Isaacs S., *Il metodo osservativo e il metodo psicoanalitico*, in V. Bonamino e B. Iaccarino (a cura di), *L'osservazione diretta del bambino*, Torino, Bollati Boringhieri, 1989, pp. 23-40
- Johnson D., Johnson R., Holubec E., *Apprendimento cooperativo in classe*, tr. it., Trento, Erickson, 2015
- Jung C. G., *Gli archetipi dell'inconscio collettivo*, tr. it., Torino, Bollati Boringhieri, 1977
- Kagan S., *Apprendimento cooperativo. L'approccio strutturale*, tr. it., Roma, Edizioni Lavoro, 2000
- Lacan J., *Il mito individuale del nevrotico* (1953), in A. Di Ciaccia (a cura di), *Il mito individuale del nevrotico*, Roma, Astrolabio Ubaldini, 1986, pp. 13-29
- Lipani S., *Strategie, metodi e finalità nella relazione educativa*, in "Scienze e Ricerche", 6, 2015, pp. 36-41
- Lucangeli D., *Orientamento formativo ed educazione affettivo-emozionale a sostegno dell'interesse e della motivazione dello studente, è possibile insegnare a "volar apprendere"?*, in "Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione" 134-135, 2011, pp. 237-246
- Mantovani S., *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Milano, Paravia Bruno Mondadori Editori, 2000
- Oulipo, *La letteratura potenziale (Creazioni, ri-creazioni, ricreazioni)*, Bologna, CLUEB, 1985
- Perrault C., *Griselidis Nouvelle avec le Conte de Peau d'Asne et celuy des Souhais ridicules*, Paris, La Veuve de Jean Baptiste Coignard, 1694, pp. 2-36 (II), <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k852355x/f118.planchecontact.r=Perrault%20Griselidis%20Peau%20d'asne%20Souhais%20ridicules,25/01/2021>
- Postic M., *La relazione educativa. Oltre il rapporto maestro-scolaro*, tr. it., Roma, Armando Editore, 2006
- Prensky M., *Digital Natives, Digital Immigrants*, in "On the Horizon", 5, 2001, pp. 1-6
- Idem, *La mente aumentata. Dai nativi digitali alla saggezza digitale*, tr. it., Trento, Erickson, 2013
- Propp V. Ja., *Morfologia della fiaba*, tr. it., Torino, Einaudi, 2000

Ranieri M., *Le insidie dell'ovvio. Tecnologie educative e critica della retorica tecnocentrica*, Pisa, Edizioni ETS, 2011

Ranieri M., Gaggioli C., Kaschny Borges M., *La didattica alla prova del Covid-19 in Italia. Uno studio sulla Scuola Primaria*, in "Práxis Educativa", 15, 2020, pp. 1-20

Rodari G., *La grammatica della fantasia*, Torino, Einaudi, 1973

Idem, *Esercizi di fantasia*, Roma, Editori Riuniti, 1981

Sanga G., *La fiaba. Morfologia, antropologia e storia*, Padova, Cluep, 2020

Schechner R., *Performances Studies: An Introduction*, London-New York, Routledge, 2002

Spitz R. A., *Il no e il sì. Saggio sulla genesi della comunicazione*, tr. it., Roma, Armando, 1975

Straparola G., *Re Porco*, in C. Chellini, A. Gasparini (a cura di), *Sorgente di meraviglie. Fiabe antiche e popolari nei diversi idiomi d'Italia. Veneto*, Santarcangelo, Foschi Editore, 2018, pp. 106-125

Vygotskij L.S., *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*, tr. it., Roma-Bari, Laterza, 2001

von Franz M., *Le fiabe interpretate*, tr. it., Torino, Bollati Boringhieri, 1980

Eadem, *Il femminile nella fiaba*, tr. it., Torino, Bollati Boringhieri, 2009

Zappaterra T., *Special needs a scuola. Pedagogia e didattica inclusiva per alunni con disabilità*, Pisa, Edizioni ETS, 2010

Figure

Fig. 1: Rosaspina pittrice (M15-Rosaspina)



Fig. 2: Principe ammira Rosaspina (F5-Rosaspina)

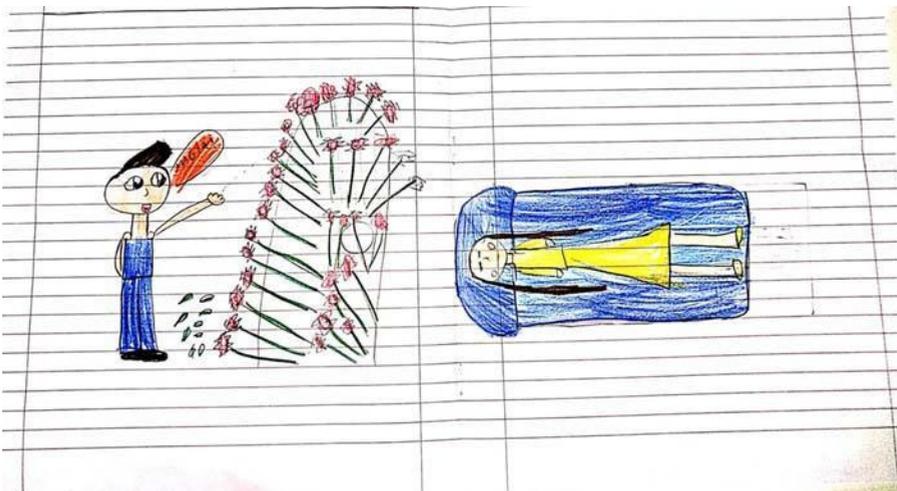


Fig. 3: Fuga dall'orca (M4-Prezzemolina)



Fig. 4: La maledizione (F6-Rosaspina)

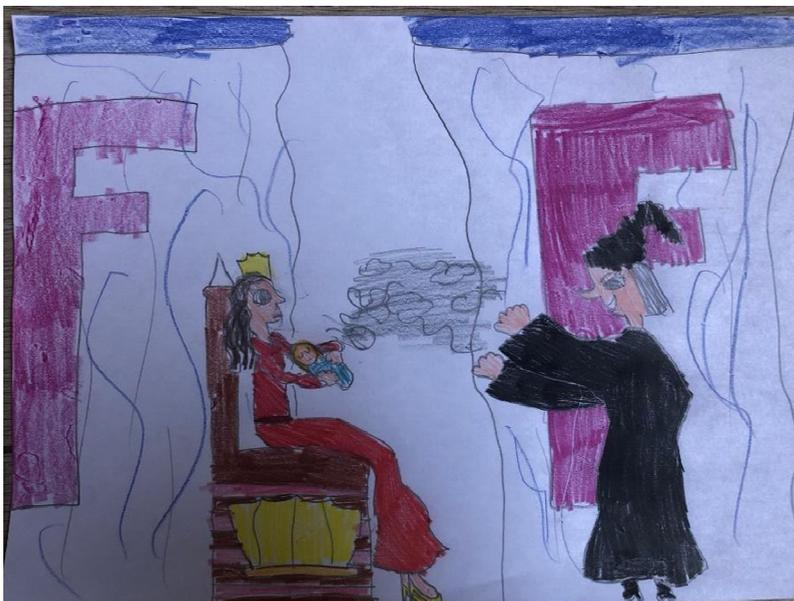


Fig. 5: La maledizione (M1-Rosaspina)



Fig. 6: Il battesimo (simo (F5-Rosaspina)



Dante e l'e-learning

Delio De Martino

L'anniversario dantesco dei 700 anni dalla morte coincide con una massiccia sperimentazione di didattica a distanza per l'emergenza sanitaria Covid, che induce a rileggere la sua opera in chiave pedagogica. Il primo Dantedì, il 25 marzo 2020, si è svolto interamente a distanza e numerosi corsi Mooc italiani ed esteri hanno avvicinato gli specialisti alle nuove tecnologie e metodologie didattiche. Dante risulta ancora moderno e comincia ad ispirare anche pedagogisti dando nuova energia all'innovazione didattica e alla produzione di stimolanti corsi a distanza.

The anniversary of Dante's 700 years from death coincides with a massive experimentation in distance learning due to the Covid health emergency that leads us to reread his work in a pedagogical key. The first Dantedì, on 25th March 2020, took place entirely in distance, and numerous Mooc courses have brought the specialists closer to new technologies and teaching methodologies. Dante is still modern and begins to inspire also pedagogists, giving new energy to educational innovation and the production of stimulating distance learning courses.

Parole chiave: Dante, pedagogia, formazione a distanza, Mooc, coronavirus

Keywords: Dante, pedagogy, e-learning, Mooc, coronavirus

1. L'anniversario dantesco al tempo del coronavirus e della Dad

L'anniversario dantesco dei 700 anni dalla morte del divino poeta, che si celebra nel 2021, corrisponde a un'epoca particolare dal punto di vista della storia della pedagogia e in particolare della didattica a distanza. Cade infatti l'anno successivo all'inizio dell'emergenza sanitaria globale che ha costretto alla più grande sperimentazione di didattica a distanza mai avvenuta, iniziata in Cina e proseguita poi in Italia e gradualmente in gran parte del globo¹. Insieme al coronavirus nel 2020 e nel 2021 è infatti diventato pandemico anche l'uso della nuova Dad, resasi indispensabile a causa delle misure di distanziamento sociale che hanno riguardato tutti i settori educativi.

¹ L. Perla, I. Amati, A. Scarinci, *Didattica in presenza e Didattica a Distanza. Elementi per una prima comparazione ai tempi del Covid-19*. Relazione Convegno Asduni "Didattica, riconoscimento professionale e innovazione in università", in cds.

Allo stesso tempo il 2020 è stato considerato un anno particolarmente importante per la memoria di padre Dante in quanto proprio il 17 gennaio 2020 è stata approvata la proposta del ministro per i beni e le attività culturali Dario Franceschini di istituire il Dantedì (fig. 1), il giorno dedicato a Dante Alighieri, da celebrare ogni 25 marzo, giornata scelta perché corrisponde all'inizio del viaggio dantesco nel regno dell'oltretomba. Il 25 marzo del 1300 iniziavano infatti lo smarrimento nella selva oscura e il viaggio che sarebbe durato fino al 31 marzo, proprio il periodo in cui in Italia, 699 anni più tardi, si aspettava il piccolo pandemico. Due mesi dopo il varo del Dantedì la diffusione del Covid-19 ha costretto il governo ad avviare il *lockdown* nazionale (dpcm 9 marzo 2020) con il conseguente stravolgimento del calendario di iniziative previste. Risultando proibito qualsiasi assembramento si è stati obbligati a spostare il Dantedì interamente sul web². Tutte le iniziative in presenza e sparse per tutt'Italia inizialmente previste sono così confluite nell'unico spazio ancora accessibile: quello virtuale della rete.

Tra le proposte particolare successo ha riscosso quella promossa dal Mibact (Ministero per i beni e le attività culturali e per il turismo) e dal Ministero dell'istruzione, che hanno lanciato un invito, rivolto soprattutto agli studenti di scuola superiore e di università, a leggere i più suggestivi versi di Dante durante le lezioni di Dad alle ore 12.00 del 25 marzo. Si è trattato di una forma di omaggio virtuale alle immortali terzine che hanno assunto un nuovo e particolare significato proprio nei giorni infernali di paura e di morte causate dal virus nel pieno della fase 1, quella con più limitazioni e divieti e caratterizzata da maggiore infodemia mediatica. L'iniziativa è stata promossa proprio attraverso la rete da un tweet di Franceschini che riassumeva l'eccezionalità del primo Dantedì della storia: “Il 25 marzo si celebrerà il primo #Dantedì. Quest'anno non potrà che essere un'edizione soltanto digitale, per questo leggete Dante e postate i vostri contenuti. Dante è la nostra lingua, è l'idea stessa di Italia. E in questi giorni abbiamo bisogno di tenerla viva. #ioleggoDante”.

Questo primo “speciale” Dantedì ha dunque costituito un'importante occasione di potenziamento della *digital literacy* e della *multi-*

² S. Bernacchia, *Il coronavirus non ferma Dantedì, la giornata dedicata ad Alighieri: selfie in posa come il poeta per gli studenti milanesi*, in “La Repubblica Milano”, 25 marzo 2020. Disponibile da https://milano.repubblica.it/cronaca/2020/03/25/foto/coronavirus_dante_alighieri_milano-252291154/1/#1 (ultima consultazione 9 settembre 2020).

media literacy in un paese in cui le Tic erano ancora utilizzate poco e in modo non sempre adeguato soprattutto nell’ambito scolastico. Il Dantedì, infatti, ha costituito un’esperienza multimediale di *learning by doing* per gli alunni sia di scuola che di università obbligati a casa già da due settimane a seguire la Dad di docenti colti di sorpresa dall’emergenza e spesso non ancora pronti e formati a questa nuova modalità di insegnamento e più in generale alle Tic³.

Per molti alunni del bel paese questo Dantedì si è trasformato anche nella prima esperienza di *collaborative learning* perché in molte scuole e università sono stati formati gruppi di lavoro, costituiti prevalentemente da classi, per progettare, girare, montare e pubblicare video-progetti danteschi.

Ma, oltre a promuovere la *digital literacy*, il Dantedì ha influito anche sull’immagine e sui pregiudizi che solitamente sono associati alla Dad. In un paese in cui la Dad è spesso accusata di risultare una metodologia didattica troppo fredda, che priva il processo formativo di quell’aspetto emotivo fondamentale per un apprendimento significativo, la lettura dantesca proprio nel corso delle lezioni a distanza è stata un’opportunità per valorizzare l’aspetto emozionale, attraverso un frequente collegamento tra la suggestione della poesia dantesca e le emozioni suscitate dall’esplosione della pandemia. Un Dantedì che si è trasformato così anche in una sorta di “terapia letteraria” che ha aiutato gli studenti ad elaborare le emozioni negative della paura della solitudine e del distanziamento.

Un esempio virtuoso è quello degli studenti del Dipartimento di Studi Umanistici dell’Università di Foggia (Distum) che hanno realizzato un video montando letture e commenti di vari passi danteschi effettuate dalle proprie case⁴. Nei commenti ai versi si fa spesso riferimento ai tempi difficili e alle libertà negate dal *lockdown*, nuova selva oscura per gli italiani di oggi, e le varie letture sono inframezzate da opere d’arte o disegni che hanno un chiaro fine pedagogico.

Ma, oltre che da scuole e università, l’invito di Franceschini è stato raccolto anche da cittadini e istituzioni pubbliche e private, musei e biblioteche divenendo una forma di apprendimento non formale per

³ L. Fedeli, V. Pennazio, *Feedback e e-learning: riflessioni sugli esiti di una riprogettazione didattica in emergenza*. Relazione Convegno Asduni “Didattica, riconoscimento professionale e innovazione in università”, in cds.

⁴ Anonimo, *Foggia. Oggi è il Dantedì: gli studenti dell’Unifg leggono Dante*, in “Foggiareporter”, 25 marzo 2020. Disponibile da <https://foggiareporter.it/foggia-dantedi-unifg.html> (ultima consultazione 9 settembre 2020).

un'intera nazione alle prese con la pressione psicologica e le incertezze della pandemia.

Il risultato del primo Dantedì interamente digitale è stato una pletera di produzioni multimediali, *lecturae Dantis*, commenti, recitazioni, conferenze, incontri disseminati e condivisi soprattutto sulle diverse piattaforme social, Facebook e Instagram in primis, affollati di post aggregati tutti dai due hashtag ufficiali dell'iniziativa: #dantedì e #ioleggoDante.

Tra le altre proposte dantesche durante il *lockdown* segnaliamo il ciclo internazionale di “*lecturae Dantis*” a distanza dell'Università di Valencia che si sono svolte tra il 7 marzo e il 27 aprile 2020 (fig. 2) e tra il 6 e il 20 maggio 2021. La pregevole iniziativa si lega al tema dell'e-learning anche per l'iconografia scelta per il manifesto: un anacronistico Dante, nella celebre iconografia di profilo di Sandro Botticelli, ma ritoccato con la sostituzione della tradizionale corona di alloro con delle moderne cuffie dotate di microfono, divenute nel corso del *lockdown* una tipica icona dello studente di Dad.

Ma, se l'eccezionalità della situazione ha costretto l'intero panorama di docenti e alunni a verificare in che modo fosse possibile promuovere e insegnare il valore dei versi danteschi attraverso la Dad, i legami tra l'autore della *Commedia* e l'e-learning sono in realtà ancora precedenti alla pandemia e affondano le radici soprattutto nella cosiddetta “Rivoluzione Mooc”.

Prima di addentrarci nell'analisi dei punti di contatto tra l'opera dantesca e la Formazione a distanza (Fad) vediamo nel dettaglio se la stessa opera dantesca può essere considerata un proto-modello per l'e-learning o, più in generale, almeno per l'innovazione didattica.

2. Dante padre dell'e-learning?

La domanda non è per nulla retorica, perché ad una prima impressione può sembrare suggestivo intravedere in Dante un pioniere dell'e-learning, come in tanti altri campi. La scelta della lingua volgare risponde all'intenzione di rivolgersi ad un ampio pubblico di lettori. L'età del viaggio “nel mezzo del cammin di nostra vita”, quindi non nel periodo della prima formazione scolastica ma nel pieno della sua carriera professionale, quasi nella logica del *lifelong learning*⁵, sembra

⁵ P. Jarvis, *Adult education and lifelong learning. Theory and practice*, London, Routledge, 2004.

suggerire che nei processi di apprendimento c'è sempre tempo, “non è mai troppo tardi”, come dice il titolo della famosa trasmissione di Alberto Manzi. Il fatto che la motivazione del viaggio sia una crisi personale, del singolo, che gli consente di sviluppare competenze che gli saranno utili nel corso della sua vita, farebbe pensare al *problem based learning*⁶. L'ambiente di apprendimento non è quello formale dell'aula scolastica, ma uno più ampio in cui si realizza un processo di apprendimento situato⁷, dove Dante apprende attivamente interagendo con il contesto e con gli altri attori della narrazione.

Tuttavia, la complessità del contenuto filosofico della produzione in volgare di Dante mal si concilia con l'obiettivo dell'e-learning di semplificare i contenuti per ampliarne la fruibilità e suggerisce prudenza nell'intravedere nel poema anticipazioni delle tecniche dell'e-learning.

Ad ogni modo, benché svincolati da troppo stretti e anacronistici nessi con quelle tecniche, spunti pedagogici nella *Divina commedia* non mancano e sono stati di recente sottolineati.

Un panorama sulla presenza della pedagogia nella *Divina commedia* è nel volume di Raffaele Mantegazza, *Di mondo in mondo. La pedagogia nella «Divina Commedia»* (Roma, Lit Edizioni, 2014), che, partendo dalla domanda “cosa apprende Dante nel suo viaggio e che cosa insegna Dante nel suo viaggio”⁸, passa in rassegna capitolo per capitolo *Il viaggio, Gli Educatori, Gli incontri educativi*. Il volume riguarda non tanto la “pedagogia esplicita”, ma la “pedagogia indiretta, ovvero ciò che viene appreso da Dante al di qua di un'intenzionalità pedagogica esplicita”. I grandi educatori sono soprattutto Virgilio con le sue “strategie educative”, fra le quali “rispondere facendo”, e Beatrice, ma entrambi non più infallibili, come mostrano i paragrafi *Il maestro in crisi e Il maestro lascia l'allievo e L'insegnante lascia l'allievo* dedicati rispettivamente a Virgilio e a Beatrice. Gli “incontri educativi” sono però anche tanti altri, con angeli e mostri, diavoli e beati vari.

⁶ J. R. Savery, *Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions*, in “Essential readings in problem-based learning: Exploring and extending the legacy of Howard S. Barrows”, n. 9, 2015, pp. 5-15.

⁷ P. C. Rivoltella et alii, *Fare didattica con gli EAS. Episodi di Apprendimento Situato*, Roma, La scuola, 2013.

⁸ G. Savarese, A. Marciano, ‘E quindi uscimmo a riveder le stelle’: restiamo a casa e leggiamo Dante, in “Lifelong Lifewide Learning”, vol. 18 n. 37, 2020, p. 81.

Sulla pedagogia in Dante vertono altri tre volumi freschi di stampa: *Dante educatore europeo* (Genova, il melangolo, 2020) di Franco Cambi e Giancarla Sola, *A scuola con Dante. Spunti della Divina Commedia per educatori e insegnanti* (Milano-Torino, Pearson, 2021) di Franco Nembrini e *In Viaggio con Dante. Per sentieri educativi* (Genova, Anicia, 2021) di Giovanni Genovesi, che studia Dante *sub specie educationis*, come “suggeritore di problemi educativi”, dalla corporeità all'utilità degli errori e dei rimproveri come quelli di Virgilio “il dolce pedagogo” (*Purg.* XII 3), ai gesti educativi, al maestro profeta, e analizza in particolare Ulisse, Belacqua e Cacciaguida, personaggi pedagogicamente emblematici, che “chiamano in causa, sia pure con le loro diversità, l'idea di conoscenza” (p. 12).

Un ulteriore panorama sulla pedagogia in Dante lo fornisce Domenico Cofano nella relazione presentata alla *Settimana della cultura Scientifica e tecnologica* al liceo Valdemaro Vecchi di Trani (5 marzo 2020), di prossima pubblicazione: *La 'scienza della parola' nella strategia pedagogica della Commedia*, una puntuale riflessione di Dante sul “buon maestro” Virgilio e su Beatrice e sul suo nuovo metodo didattico, che consiste nel ruolo educativo degli esempi e nel leggere negli occhi e nel pensiero di Dante, anticipandone le domande, non aspettandole come faceva Virgilio. Una sorta di precoce “alta formazione”.

Per Cofano “il poema si configura in mille modi, ma anche, certo, come un percorso educativo”, che si fonda però non su un “deleterio approccio buonista e su una fallace demagogia didattica”. Lo mostrano similitudini come quella di *Paradiso XXXV 64-65 Come discente ch'a dottor seconda/ pronto e libente in quel ch'elli è esperto* e la frequente qualifica di maestro per Virgilio. Ma lo mostrano anche e soprattutto le varie strategie: “trasferire le verità difficili, o addirittura incomprensibili, in termini comprensibili” e con qualsiasi mezzo; i frequenti appelli al lettore; l'ammonimento pedagogico al discente *fortiter et suaviter*, perché non smarrisca la giusta meta; valorizzare il riconoscimento dell'errore e il silenzio “a finalità didattica”; l'importanza degli “incontri”, tema già di un capitolo del libro di Mantegazza; il ruolo della “gerarchia del procedimento didattico”; l'educatore come “mediatore degli eccessi” e come presenza significativa ma anche certezza ‘affettiva’; “l'umiltà del vero educatore, che non abbandona mai il suo discepolo” e “non si pone su un piedistallo, ma ammette la possibilità che altri possano sapere più e meglio di lui”.

Tra le strategie pedagogiche Cofano ricorda anche il ricorso al mito antico, in quanto “patrimonio condiviso” e “veicolo efficace di ammaestramento” che “si pone come ‘figura’, anticipazione, insomma, dell’evento attuale che, per il tramite dell’allegoria pagana, diviene più chiaro”. Nell’ottica di una lettura pedagogica, orientata all’innovazione didattica, suggestiva è perciò anche la similitudine proposta da Nicola Paparella⁹ tra lo sviluppo dell’e-learning e il personaggio dantesco di Giasone in un articolo intitolato proprio *Il mito di Giasone e il destino dell’e-learning in Italia*. Infatti, come spiega l’autore, il personaggio del Giasone dantesco è quello che meglio rappresenterebbe l’atteggiamento del bel paese nei confronti dell’e-learning: “A Dante ... il Giasone del mito piaceva e non per motivi diversi da quelli che ci inducono a pensare proprio a Giasone mentre discutiamo del destino dell’e-learning in Italia”¹⁰.

Dante inserisce Giasone nel VIII cerchio, quello dei ruffiani e dei seduttori, e dunque lo cita nel XVIII canto dell’*Inferno* (vv. 86-87), in cui il poeta ricorda l’impresa della conquista del vello d’oro nella Colchide.

*Quelli è Iasón che per cuore e per senno
li Colchi del monton privato féne.*

Nonostante la mitica impresa, Giasone è inserito nel cerchio dei ruffiani e dei seduttori per aver sedotto e abbandonato Isifile nell’isola di Lemno e successivamente Medea. La sua figura è regale nonostante le scudisciate dei demoni e proprio per questo nobile aspetto richiama l’attenzione di Dante.

Ma in particolare Paparella si sofferma e cita alcuni versi del *Paradiso* (II 16-18):

*Que’ gloriosi che passaro al Colco
non s’ammiraron come voi farete,
quando Iasón vider fatto bifolco.*

Qui, rivolgendosi ai lettori, Dante spiega la meraviglia di chi, dopo un profondo studio, leggerà il *Paradiso* ricordando lo stupore degli

⁹ N. Paparella, *Il mito di Giasone e il destino dell’e-learning in Italia*, in D. Iervolino (a cura di), *E-learning. Tra nuova didattica e innovazione tecnologica*, Napoli, Giapeto editore, 2015, pp. 22-43.

¹⁰ *Ibidem*, p. 22.

argonauti quando osservarono Giasone sottomettere i terribili buoi per arare un campo.

Il pedagogista cita inoltre i vv. 94-96 del XXXIII canto del *Paradiso*, l'ultimo del poema, in cui Dante paragona la visione divina alla meraviglia di Nettuno quando vide la nave Argo e compara il suo oblio di questa visione ai 25 secoli trascorsi dalle imprese di Giasone.

*Un punto solo m'è maggior letargo
che venticinque secoli a la 'mpresa,
che fé Nettuno ammirar l'ombra d'Argo.*

A queste meravigliose imprese dell'eroe mitico, messo alla prova dalla sorte, e con alterne vicende, secondo Paparella si può paragonare la storia dell'e-learning in Italia, creduto inizialmente una panacea e uno strumento miracoloso per poi scontrarsi con forti dubbi e forme di rigetto. Come Giasone che riuscì a conquistare il vello d'oro ma si imbatté in un destino avverso, allo stesso modo dopo i primi esperimenti di Fad di prima generazione in America e le sperimentazioni in Italia di Fad di seconda e terza generazione tra gli anni '60 e '90, tre cruciali domande si affacciarono all'opinione pubblica. Queste tre domande furono: Siamo sicuri dell'efficacia dei corsi online? Non vi sembra che togliamo qualcosa ai ragazzi come il rapporto umano? Conviene che l'e-learning prenda la strada della comunicazione sincrona o di quella asincrona? Questi interrogativi, accompagnati da una sempre maggiore diffidenza verso l'e-learning ne rallentarono fortemente la diffusione in Italia. Fu così, spiega Paparella, che negli anni '90 piuttosto che esplorare le possibilità più rivoluzionarie dell'e-learning si scelse il modello tipico di comunicazione sincrona delle aule remote, ispirandosi a Uninettuno¹¹. Si imboccò così la strada di una didattica più televisiva e priva di bidirezionalità e di interattività. Si puntò alla trasmissione via satellite piuttosto che all'"elaborazione digitale della lezione", dedicandosi alla produzione di cassette video-registrate e dunque fossilizzandosi sul modello della Fad di seconda generazione. Come Giasone aggredì le Arpie che impedivano al vecchio saggio di nutrirsi e di vaticinare il luogo dov'era il vello d'oro, allo stesso modo bisognava sgombrare il campo dalle vecchie teorie e

¹¹ M. A. Garito, *Teaching and Learning on the Internet: A New Model of University, the International Telematic University Uninettuno*, in "Computer Technology and Application", n. 4, 9, 2013, pp. 475-484.

resistenze per consentire all'e-learning di trovare la propria strada in un nuovo paradigma didattico che fosse utile anche alla didattica in presenza e non solo a distanza.

3. *Federica: la madre dei Mooc danteschi*

La piattaforma Mooc dell'Università di Napoli Federico II è quella maggiormente legata al mondo dantesco dal punto di vista sia storico che culturale e produttivo. L'università fu fondata infatti nel 1224 e fu coeva al divino poeta e il fondatore fu proprio Federico II, personaggio culturalmente molto vincolato a Dante e inserito dallo stesso nell'*Inferno* tra gli eretici (*Inf. X*).

Nel nuovo millennio l'Università Federico II è stata tra le prime istituzioni educative italiane a lanciarsi nel nuovo mercato dei Mooc. Già nel 2007 la Federico II iniziò un progetto chiamato Federica web learning¹², attraverso il quale rendeva accessibile liberamente e gratuitamente i contenuti sviluppati dai docenti dell'università non solo agli studenti dell'ateneo, ma in maniera libera a chiunque, raggiungendo rapidamente il traguardo di più di 5 milioni di accessi e 300 corsi online. Il progetto consentì all'università di essere la prima realtà accademica italiana ad offrire anche corsi sul formato podcast di iTunes U, la piattaforma di corsi della Apple.

Questo progetto per l'epoca si presentava altamente innovativo anche per la struttura della piattaforma e per gli strumenti virtuali impiegati. Sulla piattaforma di Federica web learning, visitabile all'indirizzo <http://www.federica.unina.it>, rimane ancora traccia dei corsi danteschi realizzati nell'ambito di questo primo progetto. Effettuando oggi una ricerca con il lemma "Dante" risultano 101 risultati.

Ma l'icona dantesca quale testimonial della cultura umanistica compariva anche nella ricostruzione di un interessante ambiente di apprendimento ricostruito in realtà virtuale (fig. 3).

Era infatti possibile scaricare un programma per navigare in un ambiente interattivo ricostruito virtualmente chiamato Campus 3D, ricco di "informazioni, personalità, approfondimenti" (come viene spiegato nel sito). Questo ambiente virtuale era incentrato su Piazza

¹² A. Lanzotti et alii, *Federica's MOOC' (Massive Open Online Course): a blended course in engineering drawing at Federico II*, in "International Journal on Interactive Design and Manufacturing (IJIDeM)", n. 13, 3, 2019, p. 1117.

Federica¹³, una piazza immaginaria su cui si affacciavano tutti gli edifici delle varie facoltà universitarie, alle quali si poteva accedere attraverso la navigazione virtuale. Questa piazza, metafora del patrimonio culturale dell'università Federico II, era popolata da personaggi famosi come Dante Alighieri e che costituivano l'interfaccia per accedere ai vari corsi.

L'icona scelta di Dante era tratta dal celeberrimo affresco di Domenico di Michelino *La Divina Commedia illumina Firenze*, sito nel duomo di Firenze in cui il divino poeta appare con in mano il volume della *Commedia* aperto, in un'iconografia che richiama la figura del docente universitario.

A partire da questa prima piattaforma Mooc, nel 2015 il progetto Federica web learning si evolse in Federica.eu (<https://www.federica.eu/>). Attraverso questo nuovo progetto l'università pubblicò una quarantina di corsi nel formato MOOC con videolezioni, testi, contenuti multimediali, link, file interattivi e test. Tra le innovazioni di Federica.eu si segnala il PLEIN (Personal Learning Environment Interactive Navigator), uno smartphone virtuale che consente di personalizzare il piano di studi, condividere la propria esperienza e che incentiva il *collaborative learning* favorendo la comunicazione con altri studenti o docenti.

Un passo importante per lo sviluppo e il successo dell'e-learning partenopeo fu la collaborazione con EdX, la piattaforma di Mooc fondata nel 2012 da Harvard e il MIT e con un'offerta di corsi soprattutto per il *lifelong learning* delle più prestigiose istituzioni universitarie del mondo¹⁴. Da questa *partnership* nacquero così i corsi FedericaX, che consentono di ottenere anche dei certificati riconosciuti da EdX. La collaborazione ebbe riconoscimenti anche per quanto concerne la qualità perché consentì per la prima volta all'Italia di affacciarsi alla realtà internazionale di Mooc e costituì il primo passo verso l'evoluzione in chiave globale della didattica italiana nel mondo digitale. Numerosi e vari sono i riconoscimenti della qualità come l'inclusione nel Class

¹³ J. Rovira Collado, N. Leal-Rivas, R. Escolano-López, *Comparación de dos modelos de Open Courses para la didáctica de las lenguas: de XarxaMOOC a los MOOC de Federica. EU*, in A. Díez Mediavilla et alii (eds.), *Aprendizajes plurilingües y literarios. Nuevos enfoques didácticos = Aprenentatges plurilingües i literaris. Nous enfocaments didàctics*, Alacant, Publicacions de la Universitat d'Alacant, 2016.

¹⁴ R. Kerr, V. Reda, *MOOCs as Institutional Internationalization Strategy: first Italian courses on edx platform*, in *EMOOCs-WIP*, 2019, pp. 145-150.

central ranking. I corsi possono essere un valido supporto non solo per chi è al di fuori dei percorsi accademici ma anche per gli stessi studenti dell'università in particolare di quelli di corsi particolarmente numerosi che pongono problemi organizzativi e didattici come nel caso del corso di disegno industriale¹⁵.

Da questa collaborazione è nato il corso *Dante tra poesia e scienza* del professor Raffaele Giglio realizzato dall'università di Napoli e presente sia su Federica.eu che su Edx (fig. 4). Come avviene spesso con i corsi di EdX anche questo risulta privo di rigidi vincoli e scadenze vincolanti e non è prevista una calendarizzazione fissa. D'altro canto sono limitati gli aspetti costruttivisti di interazione e cocostruzione della conoscenza, benché non manchi un forum di discussione nel quale si invitano i partecipanti a scrivere.

4. Altri Mooc danteschi

Nel panorama globale dei Mooc la gran parte delle piattaforme e dei corsi è in lingua inglese e molti di questi sono di ambito tecnico scientifico. In un contesto culturalmente angloamericano proporzionalmente pochi sono invece i Mooc in italiano e di tematica linguistico-letteraria¹⁶, nonostante l'offerta di Mooc sia in costante aumento grazie anche a consorzi come Eduopen¹⁷, la prima piattaforma universitaria di Mooc consorziata italiana.

Pur nella relativa scarsità di Mooc italiani Dante rappresenta un piccolo capitolo interessante che porta la bandiera della cultura italiana in questo campo.

Oltre a Federica anche altri enti educativi hanno pubblicato corsi Mooc danteschi. Tra questi si segnala il Mooc dell'Istituto degli studi italiani dell'Università della Svizzera Italiana, attivato nel 2016 con il titolo *All'eterno dal tempo. Introduzione alla Commedia di Dante*. Esso “si rivolge a chiunque desideri approfondire il significato complessivo del viaggio-visione narrato nella *Commedia* attraverso l'analisi della struttura del poema, dei suoi personaggi principali, delle sue ri-

¹⁵ Lanzotti et alii, *'Federica's MOOC' (Massive Open Online Course): a blended course in engineering drawing at Federico II*, cit.

¹⁶ M. Fontanin, E. Pantò, *I MOOCs, opportunità per la formazione di base e l'apprendimento continuo: una storia (anche) italiana*, in “Digitalia”, n. 1, 2019, pp. 76-99.

¹⁷ P. Limone, *EduOpen network in Italy*, in Jansen D., Konings L. (eds.), *Moocs in Europe*, EADTU, 2016, pp. 19-24.

sorse espressive, stilistiche e metriche”¹⁸. Il responsabile scientifico del corso è Stefano Prandi che ha coinvolto numerosi docenti dell’ISI appartenenti a diverse università d’Italia e d’Europa.

L’anno successivo, nel 2017, il corso, ospitato sulla piattaforma di Iversity, ha modificato il titolo in “*All’eterno dal tempo*”. *La Commedia di Dante* (fig. 5).

Al 2019 risale il Mooc “*Rime di Dante*” in 12 lezioni¹⁹ realizzato dal dantista Raffaele Pinto dell’Università di Barcellona, in quanto membro del comitato scientifico di *Receptio* (Research Centre for European Philological Tradition) attivo dal 2009, con sede legale a Londra e centri operativi in Svizzera (Lugano e Zurigo) e in Italia (Firenze e Roma).

Nel 2018 partì il progetto *Dante metropolitano* per la città metropolitana di Firenze realizzato dalla Associazione Culturale di Promozione Sociale Toscana (ACPST). Questo progetto mirava a coinvolgere gli studenti della città metropolitana in una serie di iniziative ma l’emergenza del coronavirus ha fatto virare il progetto verso l’e-learning con la costruzione di una piattaforma digitale in cui è stato inserito anche un videogioco a quiz. Ancora in fieri, *Dante metropolitano* è l’esempio di come il coronavirus abbia spinto verso l’innovazione progetti inizialmente più tradizionali e meno orientati verso il digitale.

Tra i corsi open ricordiamo che sulla piattaforma iTunesU attualmente risulta un corso sulla vita e le opere del sommo poeta realizzato dall’Istituto De Amicis di Milano intitolato *Dante Alighieri*.

Ma vari Mooc sono realizzati in lingua inglese da prestigiose università straniere che hanno la finalità di promuovere la cultura letteraria italiana presso gli studenti del mondo globale, in particolare di quelli di area anglosassone.

Un esempio è il corso *Dante in Translation*²⁰ dell’Università di Yale nel 2008 (fig. 6), realizzato da Giuseppe Marzotta, docente di Humanities for Italian presso la stessa università. Si tratta di un corso introduttivo composto da letture critiche della *Commedia* ma anche di

¹⁸ Anonimo, “*All’eterno dal tempo*”: *il cammino di Dante spiegato online per tutti*, in “Ticinonline”, 4 aprile 2016. Disponibile da <https://www.tio.ch/partners/usi/1072308/all-eterno-dal-tempo-il-cammino-di-dante-spiegato-online-per-tutti> (ultima consultazione 9 settembre 2020).

¹⁹ Disponibile da <https://it.receptio.eu/dantealighieri3> (ultima consultazione 8 settembre 2021).

²⁰ M. U. Sowell, *Reading Dante*, in “*Italica*”, n. 92, 2, 2015, pp. 505-508.

altre opere come *Vita nuova*, *Convivio*, *De vulgari eloquentia* oltre all'*Epistola a Cangrande della Scala*.

In particolare il Mooc si sofferma sui concetti politici filosofici e teologici medievali. Le lezioni sono state caricate anche su Youtube sul canale dell'università di Yale e quindi sono fruibili anche da un pubblico di utenti che non abbia competenze e dimestichezza con gli ambienti di apprendimento digitali dei Mooc.

In realtà si tratta di lezioni non ancora ottimizzate per una didattica online e a distanza in quanto le diverse lezioni sono registrazioni di una didattica erogativa in un ambiente di apprendimento molto tradizionale: una classica aula universitaria, con una lavagna nera e priva di strumenti innovativi e di qualsiasi supporto digitale e multimediale, alla presenza degli studenti universitari che prendono appunti. L'unica forma di interattività consiste in qualche domanda effettuata dagli studenti presenti in aula a fine spiegazione. Insomma lo schema ricalca quello della didattica erogativa ma il corso costituisce un primo tentativo di aprire l'Università oltre i confini degli studenti iscritti nei classici percorsi formali di apprendimento.

Questo corso, pur nella sua semplicità, costituisce una sorta di pietra miliare nei Mooc danteschi perché fu registrato proprio in quello che è considerato l'anno di nascita dei Mooc, ovvero il 2008. Com'è noto, fu proprio nel 2008 che Stephen Downes e George Siemens docenti presso l'Università di Manitoba ebbero l'idea di trasformare il loro corso in un corso aperto. Il celebre corso che diede origine ai Mooc è infatti il CCK (Connectivism and Connective Knowledge), fondato sul paradigma connettivista e i cui partecipanti erano invitati a interagire tra loro in rete²¹.

Un altro Mooc in lingua inglese realizzato con l'obiettivo di avvicinare gli angloamericani allo studio del padre della letteratura italiana è il Mooc *The Divine Comedy. Dante's journey to the freedom*, lanciato nell'ottobre del 2014 dall'americana Georgetown University²², pubblicato su Edx (fig. 7). Il Mooc era infatti finalizzato all'introduzione allo studio del divino poeta e del suo capolavoro ed aveva una durata di 72 ore. Ottenne un discreto successo con la registrazione di oltre 12.000 studenti.

²¹ M. Fontanin, E. Pantò, *I MOOCs*, cit.

²² P. A Healy, *Georgetown's First Six MOOCs: Completion, Intention, and Gender Achievement Gaps*, in "Undergraduate Economic Review", n. 14, 1, 2017.

La stessa università di Georgetown creò il progetto *Mydante*, un ambiente di apprendimento specifico per l'opera dantesca, sviluppato nel corso di diversi anni e basato sul *collaborative learning* che ha dato origine al corso Mooc *The Divine Comedy: Dante's Journey to Freedom, Part 2 (Purgatorio)*²³, anch'esso pubblicato su Edx. Il sito *Mydante*²⁴ era utilizzato come mediazione tra la lettura personale e sociale dell'opera dantesca: attraverso un ambiente di lettura online si promuoveva la lettura contemplativa.

5. Conclusioni

A 700 anni dalla morte l'icona dantesca attira l'attenzione degli studenti dell'era digitale sparsi in tutto il mondo ma collegati dalla rete e li avvicina ai testi eterni alla base dell'intera cultura e della lingua italiana.

Nel *mare magnum* dei nuovi Mooc, Dante fa da apripista per l'Italia e per la cultura letteraria italiana ai Mooc, all'innovazione didattica e ai nuovi ambienti di apprendimento digitali²⁵.

Dante è il più internazionale degli autori letterari italiani e si dimostra, nell'ambito della rivoluzione degli OER (Open Educational Resources), oltre che padre della lingua anche padre della sperimentazione e dei Mooc letterari.

I Mooc danteschi, alle soglie dell'anniversario dantesco, possono essere letti come una prima sperimentazione di quello che potrebbe essere il futuro dell'insegnamento della letteratura italiana in un contesto digitale e globale e hanno il merito di avvicinare gli studi letterari italiani alle nuove possibilità offerte dal digitale. Le celeberrime parole di Sordello rivolte a Virgilio nell'*Antipurgatorio* “mostrò ciò che potea la lingua nostra” (*Purg.* VII 17) assumono nell'ambito della *multimedia literacy* e delle nuove tecnologie un significato nuovo se riferite alla lingua digitale dei Mooc e più in generale delle Tic. In questo contesto la grandezza di Dante, come pedagogo e come autore pilastro della cultura, inizia ad affermarsi non solo nei media tradizionali lineari ma anche negli spazi virtuali e negli ambienti di apprendimento più innovativi.

²³ F. J. Ambrosio, E. J. Maloney, *MyDante: Contemplative Reading and Hybrid Technologies*, in *CHANGE/WAPLA/HybridEd@ EC-TEL*, 2015, pp. 16-22.

²⁴ <https://dante.georgetown.edu> (ultima consultazione 9 settembre 2020).

²⁵ P. Limone, *Ambienti di apprendimento e progettazione didattica. Proposte per un sistema educativo transmediale*, Roma, Carocci, 2012.

In questo scenario l'anniversario dei 700 anni dalla morte è allo stesso tempo l'occasione, oltre che per la sperimentazione didattica, anche per una rilettura dell'opera dantesca che possa fornire nuovi spunti all'evoluzione e all'innovazione didattica in un periodo di enormi trasformazioni metodologiche oltre che tecnologiche.

Appendice iconografica



Fig. 1 Dantedì. Fig. 2 Lectura Dantis Valencia (2020). Fig. 3 Dante in Federica Campus 3D.



Fig. 4 Mooc *Dante tra poesia e scienza*. Fig. 5 Mooc *All'eterno dal tempo. La Commedia di Dante*.



Fig. 6 Mooc *Dante in Translation*. Fig. 7 Mooc *The Divine Comedy: Dante's journey to the freedom*.

Riferimenti bibliografici

Ambrosio F. J., Maloney E. J., *MyDante: Contemplative Reading and Hybrid Technologies*, in *CHANGEE/WAPLA/HybridEd@ EC-TEL*, 2015, pp. 16-22

Anonimo, *Foggia. Oggi è il Dantedì: gli studenti dell'Unifg leggono Dante*, in "Foggiareporter", 25 marzo 2020. Disponibile da <https://foggiareporter.it/foggia-dantedi-unifg.html> (ultima consultazione 9 settembre 2020)

Anonimo, "All'eterno dal tempo": *il cammino di Dante spiegato online per tutti*, in "Ticinonline", 4 aprile 2016. Disponibile da <https://www.tio.ch/partners/usi/1072308/all-eterno-dal-tempo-il-cammino-di-dante-spiegato-online-per-tutti> (ultima consultazione 9 settembre 2020)

Bernacchia S., *Il coronavirus non ferma Dantedì, la giornata dedicata ad Alighieri: selfie in posa come il poeta per gli studenti milanesi*, in "La Repubblica Milano", 25 marzo 2020. Disponibile da https://milano.repubblica.it/cronaca/2020/03/25/foto/coronavirus_dante_alighieri_milano-252291154/1/#1 (ultima consultazione 9 settembre 2020)

Cambi, F. & Sola G., *Dante educatore europeo*, Genova, il melangolo, 2020

Chia J., *Dantedì, iniziative web in tutta Italia. Voci degli studiosi: il filmato. E degli studenti: il video*, in "Corriere della sera", 25 marzo 2020

Cofano D., *La 'scienza della parola' nella strategia pedagogica della Commedia*, di prossima pubblicazione

Fedeli L., Pennazio V., *Feedback e e-learning: riflessioni sugli esiti di una riprogettazione didattica in emergenza*. Relazione Convegno Asduni "Didattica, riconoscimento professionale e innovazione in università", in cds.

Fontanin M., Pantò E., *I MOOCs, opportunità per la formazione di base e l'apprendimento continuo: una storia (anche) italiana*, in "DigItalia", n. 1, 2019, pp. 76-99

Garito M. A., *Teaching and Learning on the Internet: A New Model of University, the International Telematic University Uninettuno*, in "Computer Technology and Application", n. 4, 9, 2013, pp. 475-484

Genovesi G., *In viaggio con Dante. Per sentieri educativi*, Roma, Anicia, 2021

Healy P. A., *Georgetown's First Six MOOCs: Completion, Intention, and Gender Achievement Gaps*, in "Undergraduate Economic Review", n. 14, 1, 1, 2017

Jarvis P., *Adult education and lifelong learning. Theory and practice*, London, Routledge, 2004

Kerr R., Reda, V., *MOOCs as Institutional Internationalization Strategy: first Italian courses on edx platform*, in *EMOOCs-WIP*, 2019, pp. 145-150

Lanzotti A. et alii, 'Federica's MOOC' (Massive Open Online Course): a blended course in engineering drawing at Federico II, in "International Journal on Interactive Design and Manufacturing (IJIDeM)", n. 13, 3, 2019, pp. 1115-1128

Limone P., *Ambienti di apprendimento e progettazione didattica. Proposte per un sistema educativo transmediale*, Roma, Carocci, 2012

Idem, *EduOpen network in Italy*, in Jansen D., Konings L. (eds.), *Moocs in Europe*, EADTU, 2016, pp. 19-24

Mantegazza R., *Di mondo in mondo. La pedagogia nella «Divina Commedia»*, Roma, Lit Edizioni, 2014

Nembrini F., *A scuola con Dante. Spunti della Divina Commedia per educatori e insegnanti*, Milano-Torino, Pearson, 2021

Paparella N., *Il mito di Giasone e il destino dell'e-learning in Italia*, in D. Iervolino (a cura di), *E-learning. Tra nuova didattica e innovazione tecnologica*, Napoli, Giapeto editore, 2015, pp. 22-43

Perla L., Amati I., Scarinci A., *Didattica in presenza e Didattica a Distanza. Elementi per una prima comparazione ai tempi del Covid-19*. Relazione Convegno Asduni "Didattica, riconoscimento professionale e innovazione in università", in cds.

Rivoltella P. C. et alii, *Fare didattica con gli EAS. Episodi di Apprendimento Situato*, Roma, La scuola, 2013

Rovira Collado J., Leal-Rivas N., Escolano-López R., *Comparación de dos modelos de Open Courses para la didáctica de las lenguas: de XarxaMOOC a los MOOC de Federica. EU*, in A. Díez Mediavilla et alii (eds.), *Aprendizajes plurilingües y literarios. Nuevos enfoques didácticos = Aprenentatges plurilingües i literaris. Nous enfocaments didàctics*, Alacant, Publicacions de la Universitat d'Alacant, 2016

Savarese G., Marciano A., 'E quindi uscimmo a riveder le stelle': restiamo a casa e leggiamo Dante, in "Lifelong Lifewide Learning", vol. 18, n. 37, 2020, pp. 73-83

Savery J. R., *Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions*, in "Essential readings in problem-based learning: Exploring and extending the legacy of Howard S. Barrows", n. 9, 2015, pp. 5-15

Sowell M. U., *Reading Dante*, in "Italica", n. 92, 2, 2015, pp. 505-508

La Mano in Movimento. Anticipazione del Gesto Grafico

Manuela Valentini e Veronica Bianchi¹

Lo scopo dello studio è quello di indagare le peculiarità della motricità e della scrittura a mano. Dall'analisi dei protocolli è emerso che l'esercizio della scrittura manuale riporta risultati talvolta equiparabili alla scrittura digitale, altre volte risultano essere migliori, inoltre emerge la necessità di una collaborazione tra il team docente e gli insegnanti di educazione fisica. La scrittura manuale è di grande rilievo per gli aspetti cognitivi e motori di ogni individuo ed è importante che il bambino sia posto nelle condizioni di fare in modo autonomo.

The purpose of the study is to investigate the peculiarities of motor skills and handwriting. The analysis of the protocols showed that the practice of handwriting has results sometimes comparable to digital writing, sometimes better than it. In addition, there is a need for collaboration between the teaching team and PE teachers. Handwriting is very important for the cognitive and motor development of each individual and it is important that the child can practice it autonomously.

Parole Chiave: motricità, motricità fine, gesto grafico, scrittura a mano, scrittura digitale

Keywords: motor skills, fine motor skills, graphic gesture, handwriting, digital writing.

1. Introduzione

Questo articolo ha preso avvio ponendoci e riflettendo, per l'età evolutiva, sulle seguenti domande: Quanto è importante la scrittura a mano? Quanto incide sulla componente cognitiva? Quali sono gli aspetti della motricità che interessano il gesto grafico? Quanto l'impatto della scrittura digitale?

Le attività che includono la motricità grossa e fine, rappresentano una fonte indispensabile per la crescita: nei primi anni di Scuola Primaria, gli alunni presentano in alcuni casi, delle situazioni di disgrafia, oppure già dall'infanzia possono avere delle difficoltà in particolare nella motricità fine e nella capacità di autocura. Analizzeremo da un punto di vista teorico, la motricità fine e se, partendo dalla Scuola

¹ Contributo equamente distribuito tra Manuela Valentini, coordinatore scientifico, e Veronica Bianchi, ricerca bibliografica: Manuela Valentini è autrice dei paragrafi: 1. - 2. - 3. - 4. e Veronica Bianchi dei paragrafi: 3.1. - 5. - 6. - 7.

dell'Infanzia, sia possibile svolgere attività utili ad implementare le abilità motorie e manuali. Valutare inoltre, potenzialità e limiti della tecnologia e strumenti annessi, sempre più in uso dalle giovani generazioni.

2. *Importanza della scrittura a mano*

Negli ultimi anni della Scuola dell'Infanzia il bambino prende sempre più consapevolezza non solo del proprio corpo ma anche dei movimenti: all'età di 5-6 anni circa si presume che abbia acquisito elementi di grafo-motricità.

“Tutti i prerequisiti scolastici vengono consolidati attraverso attività che danno importanza all'esperienza corporea ed emotiva che si vive, aprendosi al mondo della scrittura e degli apprendimenti”².

Nonostante la nostra ricerca bibliografica avesse come criterio di inclusione articoli pubblicati dall'anno 2000 al 2020, è interessante avviare questo percorso citando uno studio americano, del 1990 “*Early Spelling Acquisition: Writing Beats the Computer*” di Anne E. Cunningham e Keith E. Stanoyich, i cui risultati “indicano che avere bambini di prima elementare che scrivono parole, porta a prestazioni ortografiche migliori rispetto a farle digitare su un computer o manipolare le tessere delle lettere per scriverle”³.

Nel tempo, diversi studi si sono posti tale questione, uno di questi del 1998, “*Repeated writing facilitates children's memory for pseudocharacters and foreign letter*” di Makiko Naka, attuato in una cultura linguistica specificamente logografica come quella asiatica, si è posto lo scopo di capire se la strategia di scrittura a mano possa avere effetti positivi nell'apprendimento di caratteri pseudo logografici e di lettere straniere. Con bambini giapponesi che frequentavano le classi prima, terza e quinta della Scuola Primaria “I risultati hanno mostrato che, per tutte le materie, le lettere e i caratteri erano meglio ricordati quando appresi scrivendo piuttosto che solo guardando”⁴, a conclusione di un'attenta analisi di varie proposte che si sono soffermate sulla scrittura manuale e i relativi feedback. Oggi si usano in modo sempre più frequente dispositivi tecnologici di nuova generazione (tablet, pc,

² S. Cattafesta, *Psicomotricità*, Mantova, Reverdito, 2018, p.62.

³ A. Cunningham, *Early spelling acquisition: Writing beats the computer*, in “*Journal of Educational Psychology*”, 1990, p.159.

⁴ M. Naka, *Repeated writing facilitates children's memory for pseudocharacters and foreign letters*, in “*Memory & Cognition*”, 1998, p.804.

telefoni cellulari ecc.), ritenuti strumenti più pratici, intuitivi e veloci nella condivisione di file nella scrittura e dal punto di vista grafico. È opportuno però non andare a sostituire in maniera integrale quella che è la scrittura a mano. L'interessante articolo "*Handwriting or Typewriting? The Influence of Pen- or Keyboard-Based Writing Training on Reading and Writing Performance in Preschool Children*" di Kiefer et al., pubblicato nel 2015, in Germania, si pone l'obiettivo di capire come le diverse tipologie di scrittura possano influenzare successivamente le performance riguardanti la scrittura e la lettura nei bambini che iniziano a relazionarsi con l'alfabetizzazione, infatti viene attuato un programma di formazione, utile a chiarire quale delle due modalità di scrittura possa essere più funzionale⁵.

Nel momento in cui si apre la grande parentesi del mondo digitale, è spesso riscontrabile che la stessa scrittura digitale possa risultare favorevole poiché ad esempio dà la possibilità di velocizzare la lettura e la scrittura nei bambini più piccoli che presentano delle capacità senso-motorie meno sviluppate. È fondamentale, però, non confondere le pratiche di educazione in cui sono previsti degli strumenti tecnologici, con un uso eccessivo di tali strumentazioni per velocizzare le tempistiche, senza dare la possibilità al piccolo di apprendere secondo i propri tempi e le proprie necessità.

Per chiarire quale delle due modalità di scrittura sia più funzionale, nello stesso studio, viene riportato un programma di formazione dove è previsto un numero complessivo di 23 bambini in una fascia d'età compresa fra i 4 anni e dieci mesi e 6 anni e tre mesi di due scuole, formati da due gruppi più o meno equivalenti: il primo si è focalizzato sulle tecniche di scrittura manuale, il secondo sulle tecniche di scrittura digitale.

È importante specificare che le sessioni, collegate fra loro, erano costituite da giochi didattici⁶. Tutte le sessioni si basavano sul focus "Lettere".

Le attività svolte sono state plurime e così intitolate: "Corso di lettere", "Uno zoo di Lettere", "Tracciamento delle lettere", "Completamento della rima", "Gremlin", "Pozione magica" e "Lettera nave". A queste sono stati affiancati dei test sui campi di lettura e scrittura focalizzandosi sul riconoscimento. Test: "La denominazione delle lettere",

⁵ M. Kiefer, et. al, *Handwriting or Typewriting? The Influence of Pen- or Keyboard-Based Writing Training on Reading and Writing Performance in Preschool Children*, in "Advances in Cognitive Psychology", 2015, p.136.

⁶ *Ibidem*, p.137.

“Il riconoscimento delle lettere”, “Scrittura di lettere”, “Lettura di parole”, “Scrittura libera di lettere”, “Scrittura di parole”. “I gruppi di formazione sulla scrittura a mano e sulla dattilografia non differivano per quanto riguarda la frequenza, la grafia”⁷. I test prevedevano un’analisi antecedente e conseguente alla sperimentazione (eseguita in un primo momento l’analisi della varianza a misure ripetute: ANOVA, “Analysis of Variance”, costituita da un insieme di tecniche statistiche, che fanno parte di quella che è la statistica inferenziale). È importante sottolineare che dopo aver esaminato nello specifico tutte e due le modalità di apprendimento dal punto di vista linguistico, emerge che in nessuna delle attività sottoposte ai bambini e in quelle conseguenti all’intervento, ci sono prestazioni superiori dopo il training di digitazione, in relazione all’*allenamento* di scrittura manuale.

Anche per quanto riguarda compiti che prevedevano unicamente la scrittura di una lettera, in cui la funzione motoria più semplice correlata alla digitazione poteva risultare più vantaggiosa, non emergeva grande precisione nella digitazione piuttosto che nella scrittura manuale. Opportuno evidenziare che le prestazioni non presentavano modifiche tra i gruppi.

A tal proposito i risultati dello studio risultano essere incoerenti con la teoria che sostiene che “la facilità del programma motorio associato alla digitazione sia vantaggioso per la formazione linguistica scritta”⁸ o almeno non nei bambini che non presentano disabilità.

Dai risultati dei test, emerge che la scrittura digitale possa aiutare nell’apprendimento, ma è ulteriormente importante andare a sviluppare quelle abilità manuali che permettono di avviarsi verso una scrittura manuale.

3. *La motricità, fondamenta dello scrivere*

Alla base della scrittura vi sono i movimenti che possono essere a sua volta grosso e fine motori: due grandi aspetti che il piccolo sviluppa dalla nascita mettendoli in pratica ad esempio nello stare in posizione eretta oppure stringere qualcosa in mano. Azioni importantissime perché rappresentano l’insieme dell’esecuzione di uno specifico atto motorio (scheletro, muscolatura, articolazioni, sistema nervoso centrale).

⁷ *Ibidem*, pp.138-142.

⁸ *Ibidem*, p.143.

La motricità fine è un elemento di grande rilievo poiché essa è riscontrabile soprattutto nei movimenti che riguardano gli arti superiori, in particolare in quelle azioni che prevedono l'ausilio del braccio, dell'avambraccio, di tutti i muscoli appartenenti al polso, alla mano, alle dita. In alcuni casi per motricità fine si può prendere in considerazione anche la gestualità e la mimica facciale. Addentrandoci nel campo della motricità fine, si vanno a verificare tutte le attività che prevedono piccoli movimenti, di precisione e di coordinazione come ad esempio: strappare, ritagliare, ruotare, infilare, aprire e chiudere, ecc.; oppure prendere piccoli o grandi oggetti modificando la presa in rapporto alla dimensione dell'oggetto, l'impugnatura corretta di una matita, ecc.

Riguardo ciò, è utile riflettere su un articolo "*Effects of Occupational Therapy Services on Fine Motor and Functional Performance in Preschool Children*" di Jane Case-Smith del 2000. Attraverso questa ricerca americana, si è voluta esaminare la modalità con cui i componenti e le variabili delle prove nel contesto d'intervento, abbiano influenzato i risultati motori e funzionali nei bambini in età prescolare. La coordinazione oculo-manuale, la percezione visiva, la manipolazione manuale vengono individuate come componenti fondamentali della motricità.

A proposito del concetto di coordinazione segmentaria ed intersegmentaria, quella oculo-manuale va a trattare un'azione che viene coordinata da più segmenti corporei, diversi tra loro. In questo caso entra in campo proprio il rapporto occhio-mano.

"Lo sviluppo della coordinazione è strettamente dipendente dalla maturazione del sistema nervoso centrale ... risulta fondamentale favorire il maggior numero possibile di aggiustamenti motori, proponendo una molteplicità di situazioni differenti da sperimentare ...".⁹

Dallo studio in analisi, dai risultati emersi, si evince che le attività utili per il miglioramento della mobilità e della stabilità del pollice possano portare ad incrementare la precisione della presa e una manipolazione ottimale per le attività della cura del sé come ad esempio abbottonarsi.

Nello stesso articolo viene riportato che le attività utili al miglioramento del controllo isolato delle dita, danno la possibilità di incoraggiare il gioco, andando a manipolare oggetti di piccole dimensioni come ad esempio i *Lego*, inoltre attraverso le attività ludiche, il picco-

⁹ L. Cottini, *Psicomotricità. Valutazione e metodi nell'intervento*, Roma, Carocci, 2003, p.33.

lo riscontra maggiore interesse e partecipazione. Per la coordinazione oculo-manuale, è stato utilizzato un test che rileva l'accuratezza motoria (dai test di integrazione sensoriale e prassi di Ayres, 1989) in cui il bambino doveva tracciare una linea curva, di una certa lunghezza, che attraversasse la linea mediana. Questo esercizio è stato svolto sia con la mano sinistra che con la destra. La precisione è stata valutata in base ai secondi utilizzati per tracciare la linea mentre l'accuratezza si è riscontrata attraverso uno strumento finalizzato alla lettura delle prove. Da queste prove sono risultati dei punteggi grezzi (di entrambe le mani) da cui è stata calcolata una media. Tale risultato è stato necessario per un ulteriore calcolo di analisi, dei dati emersi¹⁰.

La manipolazione manuale è stata rilevata nelle attività di rotazione e traslazione, di cinque *chiodini*; tale test è stato affrontato precedentemente in un altro studio di Jane Case-Smith "*Fine motor outcomes in preschool children who receive occupational therapy services*" del 1996 in Ohio. In questo caso, il movimento della mano, la coordinazione oculo-manuale, gli schemi motori utili alla presa della matita e delle forbici e la forza di presa, vengono inclusi all'interno delle abilità motorie: di grande importanza poiché si considerano alla base della funzione motoria adattiva e delle prestazioni funzionali che vengono analizzate e misurate con l'ausilio del PEDI ("*Pediatric Assessment of Disability Inventory*").

Se andiamo ad analizzare i risultati notiamo che i punteggi delle abilità motorie associati con la scala di mobilità PEDI erano i seguenti: "... il tempo di rotazione, - .666 (le correlazioni negative indicavano che velocità e precisione erano positivamente correlate all'aumento della mobilità); calo di rotazione, - .533; calo di traduzione, - .736; presa a matita, .431; presa a forbice, .505; e precisione, .431. Quando è stata calcolata la regressione lineare con delezione a coppie, tutti i test di manipolazione sono entrati nell'equazione, rappresentando quasi il 100% della varianza"¹¹.

Come predittore rilevante della funzione di mobilità, hanno fatto parte dell'equazione i cali di traduzione che hanno rappresentato il 54% della rilevanza della variabilità.

¹⁰ J. Case-Smith, *Effects of Occupational Therapy Services on Fine Motor and Functional Performance in Preschool Children*, in "American journal of occupational therapy", 2000, p. 375.

¹¹ J. Case-Smith, *Fine motor outcomes in preschool children who receive occupational therapy services*, in "American journal of occupational therapy", 1996, pp.57- 58.

La forza di presa e l'impugnatura della matita, due dei test utili per verificare le abilità motorie, erano correlati in maniera significativa con la scala delle funzioni sociali del PEDI. Dall'analisi di regressione è emerso che l'unica variabile riguardante le abilità motorie, in grado di anticipare i punteggi delle funzioni sociali, è la forza di presa, essa riporta il 25% delle variabili.

Si evince che i soggetti presi in esame presentano dei miglioramenti significativi in tutte le rilevazioni delle abilità motorie salvo nella rilevazione che interessa la forza nel momento in cui si afferra un oggetto.

Progressi significativi sia dal punto di vista della velocità sia nella precisione, in relazione con le attività di manualità e di manipolazione. Questi miglioramenti ci sono anche nell'impugnatura riguardo l'utilizzo della forbice e della matita.

Anche dal punto di vista dell'accuratezza motoria, nel corso dell'anno, è emerso uno sviluppo significativo, sia statisticamente sia clinicamente. La comparazione dei punteggi standard rilevati a inizio e a fine anno, riporta lievi miglioramenti nelle prestazioni funzionali che, pur non essendo particolarmente significativi dal punto di vista statistico, sembrano esserlo dal punto di vista clinico. Inoltre si sottolinea che la manipolazione e la coordinazione oculo-manuale sono particolarmente associate alla mobilità e alle prestazioni funzionali dell'autocura¹²; nel momento in cui ci si avvicina con la motricità fine e manuale, vi sono più elementi che vanno a contribuire allo sviluppo di essa. L'implemento della motricità fine è stato possibile usufruendo di tecniche di lavoro specifiche e mirate per le singole parti: la ricerca di oggetti di piccola dimensione all'interno di materiale malleabile, strumenti per affinare il rapporto occhio-mano (pinzette, contagocce, ecc.) che prevedono un uso muscolare intrinseco, di precisione. Invece per quanto riguarda *la percezione visiva*, lo studio si è avvalso di due test "*Spatial Relations*" e "*Copying*" con cui sono state valutate le capacità visuo-motorie¹³.

Nel primo test il bambino deve copiare delle linee rappresentate su una griglia formata da punti, significativo per misurare quelle che sono le capacità di riproporre, visivamente, dal disegno. Il secondo test invece prevede una graduale crescita delle difficoltà, infatti, vengono

¹² *Ibidem.*

¹³ J. Case-Smith, *Effects of Occupational Therapy Services on Fine Motor and Functional Performance in Preschool Children*, cit., p.375.

sottoposte forme sempre più complesse da copiare e viene misurata la capacità di saper capire i dettagli caratterizzanti di un disegno e di estrapolarne un modello.

Nel primo studio di Case-Smith (2000) è da sottolineare che dopo 8 mesi, in cui si è svolto l'intervento, in modo continuativo, dai risultati inerenti le prestazioni funzionali e motorie in età prescolare, si evince che, come negli studi precedenti, le componenti basilari e le abilità sono altamente collegate, invece, le abilità sono interrelate moderatamente alle prestazioni funzionali. Inoltre le attività ludiche e di interazione fra pari, strutturate dai ricercatori, sono risultate essere grandi predittori dei livelli di abilità al termine dell'anno scolastico.

Dai dati emersi, viene sostenuta l'importanza del gioco. “Fin dalla nascita, il bambino usa il movimento come porta per sentire, agire e scoprire il mondo che lo circonda. L'esperienza del mondo del bambino avviene principalmente attraverso i sensi e le capacità motorie (Olds, 1994; De Jager, 2009)”¹⁴.

3.1. *Come si può potenziare la motricità fine*

Dagli articoli selezionati, è risultato di grande importanza quello di Tolocka, et al. (2019), Brasile, “*Bringing together different teaching degrees to promote the practice of motor activity in an Early Childhood Education public school*”. Questo progetto si è svolto in due semestri, nel dettaglio: 40 sessioni di prove libere, 52 sessioni sistematiche e incontri di programmazione settimanale per il team docente coinvolto. I dati emersi dalle attività, i grafici, le valutazioni, sono stati inseriti in un diario di campo. Nella prima parte ci si è soffermati sull'elaborazione dell'imitazione di animali e dell'utilizzo a pieno dei singoli materiali.

Per quanto riguarda invece la seconda parte del percorso si è preferito andare ad approfondire la tematica “Exploration of body and material possibilities”. Aspetti positivi del programma: l'importanza dell'analisi riguardo le pratiche motorie svolte negli incontri di formazione; l'evidenza della necessità e priorità del dialogo e della collaborazione tra gli insegnanti di educazione motoria e insegnanti, per an-

¹⁴ S. Krog, *Movement activities: A critical link in developing motor skills and learning in early childhood*, in “African Journal for Physical Health Education, Recreation and Dance”, 2015, p.428.

dare ad attuare e strutturare le attività giornaliere; la delineaione di tempi e luoghi appositi per le attività motorie¹⁵.

L'approccio degli insegnanti dal punto di vista di ricerca-azione è stato basilare per constatare che "nella routine delle attività ci fosse il tempo per le pratiche pedagogiche incluso il "gioco", che ha migliorato l'immaginazione e il linguaggio del bambino ..."¹⁶.

La prensione degli oggetti veniva sperimentata in 8 sessioni; le azioni che prevedevano il lancio sono state proposte in 14 sessioni; l'attività che prevedeva il rotolamento è stata sperimentata e osservata solo in una classe.

In tutto il percorso (suddiviso per l'appunto in due semestri) sono stati registrati momenti d'esperienza coreografica, in questo caso i movimenti erano associati ai testi delle canzoni e al ritmo per stimolare la percezione, il linguaggio del corpo e creare relazioni con gli altri.

Il dialogo formatosi tra gli esperti in educazione fisica e gli insegnanti ha potuto far emergere alcune criticità: gli esperti non avevano un'adeguata preparazione per lavorare con bambini di questa fascia d'età infatti necessitavano dell'esperienza delle insegnanti di sezione per rapportarsi con gli stessi bambini¹⁷.

Una ricerca inerente le attività di motricità fine "*Effects of Practical Life Materials on Kindergartners' Fine Motor Skills*" di Rule et al., America (2002), prevedeva un gruppo di controllo sia pre-test sia post-test. Il progetto ha preso in considerazione come misura dipendente, un test della destrezza manuale, in particolare della presa a tenaglia e come focus l'inclusione di alcuni materiali per la gestione del quotidiano, del sé e della propria cura.

"I bambini che hanno difficoltà a coordinare i piccoli gruppi muscolari delle mani hanno difficoltà a vestirsi, alimentarsi e a manipolare matite, pastelli e forbici. Questa difficoltà li rende dipendenti dagli altri, li fa sentire a disagio e impedisce loro di soddisfare le esigenze della scuola (Losse et al. 1991)"¹⁸.

¹⁵ Cfr. Rute E. Tolocka, et al., *Bringing together different teaching degrees to promote the practice of motor activity in an Early Childhood Education public school*, in "Journal Of Physical Education And Sport (JPES)".

¹⁶ Rute E. Tolocka, et al., *Ibidem* pp.143-146.

¹⁷ *Ivi*.

¹⁸ Audrey C. Rule and Roger A. Stewart, *Effects of Practical Life Materials on Kindergartners' Fine Motor Skills*, in "Early Childhood Education Journal", 2002, p.10.

Per questo si ha la necessità di andare ad indagare quali attività possano avere dei benefici dal punto di vista motorio, più nello specifico per l'autonomia e la cura di sé.

“Il test di presa a tenaglia è simile ad altri test di posizionamento / posizionamento di penny comuni ai test di capacità motoria della prima infanzia (Henderson & Sugden, 1992)”¹⁹.

In questo caso è stato chiesto di raccogliere i penny ed inserirli all'interno di una fessura in una lattina. I risultati riportano che vi è la necessità di progettare scrupolosamente le attività e che esse siano guidate, poiché sembra essere di rilievo il modo in cui viene spiegato come completarle inoltre che i bambini che risultano essere goffi, trovano maggiore difficoltà nell'esecuzione di alcuni compiti scolastici, come ad esempio scrivere manualmente e manipolare alcuni materiali.

Tornando al concetto di autocura, si è andato ad indagare attraverso un altro studio, l'importanza delle pratiche montessoriane, che vedono l'alunno al centro del processo di apprendimento con l'intento che possa inserirsi all'interno della società, contando sulle proprie forze e ricercando i propri percorsi confidando anche nel saper cooperare tra loro. È noto che la pedagogia montessoriana fa focus sul rispetto dei periodi di sviluppo del bambino, basando l'insegnamento sugli step temporali in cui aumenta l'interesse del piccolo concentrandosi sui bisogni. Ci si sofferma su due aspetti fondamentali: l'educazione dalla nascita e l'educazione nei primi anni di vita. I bambini, fin dal momento in cui nascono, iniziano ad assorbire delle informazioni e si adattano all'ambiente circostante; il periodo di tempo più utile per lo sviluppo, è quello che comprende i primi sei anni di vita.

“I bambini in età prescolare iniziano a formare la loro personalità e quindi tutti gli sforzi dovrebbero essere focalizzati sull'utilizzo di qualità innate che permettono loro di esprimersi in età precoce, mentre provano a focalizzarsi sulla loro personalità, propria e reale (Ludwig et al. 2008)”²⁰.

In sintesi, riflettere sui principi fondanti la pedagogia montessoriana: normalizzazione, movimento, educazione sociale, leadership, silenzio e riposo, libertà ed indipendenza, eterogeneità dell'età e lavorare con l'errore; l'importanza dell'autonomia del bambino e del modo in cui percepisce la scuola e le attività. In un altro studio americano si

¹⁹ *Ibidem*, p.11.

²⁰ V. Šimečková, *Using elements of alternative pedagogy of Maria Montessori when working with orphans and vulnerable children in Zambia*, in “Journal of Nursing, Social Studies and Public Health”, 2010, p.209.

va ad indagare l'importanza di determinati contenuti per l'incremento delle abilità motorie fini “*Does Music Instruction Improve Fine Motor Abilities?*”, presentato da E. Costa-Giommi nel 2005. La ricerca, circa due anni scolastici, ha preso avvio con l'intento di capire se l'istruzione musicale, che implica l'apprendimento di uno strumento, in questo caso il pianoforte, possa implementare le abilità motorie fini. Si evince che la pratica strumentale contribuisca a migliori abilità motorie fini e nella precisione di esse.

4. *Analisi delle ricerche*

A sostegno delle indispensabili basi teoriche, si è voluto riflettere su alcune sperimentazioni che studiano la motricità fine sotto diversi aspetti. A tal proposito la ricerca ha preso avvio attraverso l'utilizzo del sito del Sistema Bibliotecario dell'Ateneo dell'Università degli Studi di Urbino Carlo Bo, inserendo la parola “*Motricità*”.

Con la parola in italiano, inizialmente i risultati sono stati ridotti. Successivamente digitando le parole chiave “*Motor Skills*” o “*Fine Motor Skills*” sono emersi diversi siti da cui reperire gli articoli. Molti di essi trattavano la motricità da un punto di vista più ampio e meno specifico rispetto la motricità fine perciò non tutti gli articoli erano in grado di rispondere ai quesiti dettati dalla domanda di ricerca, a tal proposito si è proseguito utilizzando ulteriori motori di ricerca come *Ebsco*, *Google Scholar* e *Sportdiscus*.

Gli articoli sono stati scelti attraverso dei criteri di inclusione e di conseguenza quelli di esclusione. Quelli di inclusione: fascia d'età compresa dai 2 anni fino alla conclusione della Scuola Primaria. Inoltre era necessario che fossero sufficientemente recenti: pubblicati tra l'anno 2000 e l'anno 2020. Tuttavia, ci si è avvalsi anche di alcune ricerche precedenti all'anno 2000 ritenute utili ai nostri fini. Presi in considerazione anche studi di meta-analisi, in modo tale da poter riportare un equilibrio fra teoria e pratica.

ARTICOLI SELEZIONATI DALLA RICERCA BIBLIOGRAFICA
(riportati in tabella al fine di fornire un'analisi la più accurata e sintetica possibile, in ordine cronologico).

AUTORI, ANNO, PAESE, MOTORE DI RICERCA	NUMERO ed ETÀ DEI PARTECIPANTI. DURATA ESPERIMENTO	ATTIVITÀ	RISULTATI
ANNE E. CUNNINGHAM E KEITH E. STANOYICH, 1990, USA. GOOGLE SCHOLAR.	- 24 BAMBINI CLASSE PRIMA DI CUI 10 MASCHI E 14 FEMMINE. - I TEST PREDISPOSTI SONO STATI ORGANIZZATI TRA FINE NOVEMBRE E INIZIO DICEMBRE.	LO STUDIO HA PREVISTO SEI CONDIZIONI SPERIMENTALI DELINEATE DA UN DISEGNO FATTORIALE 3X2. ESSO COMPRENDEVA. 3 TIPOLOGIE DI ATTIVITÀ MOTORIA: DIGITAZIONE AL COMPUTER, SMISTAMENTO DELLE TESSERE DELLE LETTERE O SCRITTURA.	I RISULTATI EMERSI DALLE DIVERSE SESSIONI PREVISTE PER L'ESPERIMENTO NUMERO UNO, HANNO RISCOSTRATO CHE LA SCRITTURA RIPORTI DELLE PRESTAZIONI ORTOGRAFICHE PIÙ OTTIMALI DELLA FORMAZIONE SVOLTA ATTRAVERSO IL MATERIALE CON LE TESSERE. INOLTRE SI È RISCOSTRATO CHE LA FORMAZIONE PREVISTA CON IL SUPPORTO DEL COMPUTER NON RISULTAVA ESSERE MIGLIORE DEL PERCORSO SVOLTO CON LE TESSERE, IN PIÙ RISULTAVA ESSERE INFERIORE ALL'APPRENDIMENTO ATTRAVERSO LA SCRITTURA MANO.
K. M. Newell, 1991, DEPARTMENT OF KINESIOLOGY, UNIVERSITY OF ILLINOIS AT URBANA-CHAMPAIGN. GOOGLE SCHOLAR.	- N.D. - N.D.	LO STUDIO SI È CONCENTRATO SULLE MODALITÀ DI ELABORAZIONE DELLE INFORMAZIONI, SENZA ALCUN ESAME DIRETTO DEL SUPPORTO INFORMATIVO RICHIESTO DALLO STUDENTE.	CONCLUSIONI TEORICHE.
JANE CASE-SMITH, 1995, OHIO STATE UNIVERSITY. GOOGLE SCHOLAR	- 30 BAMBINI CON RITARDI MOTORI FINI (18 maschi e 12 femmine). - IN ETÀ PRESCOLARE. DAI 4 AI 6 ANNI. - UN ANNO SCOLASTICO.	I BAMBINI SONO STATI VALUTATI CON TEST DI MANIPOLAZIONE IN MANO, DIFENSIVA TATTILE, STEREOGNOSIS (RICONOSCIMENTO DI QUALCOSA ATTRAVERSO IL TATTO), FORZA DI PRESA E ABILITÀ MOTORIA FINE.	SONO STATE TROVATE DELLE CONNESSIONI RILEVANTI TRA COMPONENTI SENSO-MOTORIE E ABILITÀ MOTORIE DISCRETE, VALUTATE ATTRAVERSO TEST OSSERVAZIONALI STANDARDIZZATI. INVECE TRA I COMPONENTI FONDAMENTALI DELL'ABILITÀ MOTORIA FINE E LE PRESTAZIONI FUNZIONALI NELLA CURA DI SÉ, NELLA MOBILITÀ E NELLA FUNZIONE SOCIALE SONO EMERSE POCHE RELAZIONI.
JANE CASE-SMITH, 1995, OHIO STATE UNIVERSITY. GOOGLE SCHOLAR	- 26 BAMBINI CON RITARDI MOTORI FINI, IN ETÀ PRESCOLARE DAI 4 AI 6 ANNI. - UN ANNO SCOLASTICO.	-ATTIVITÀ DI PITTURA SU CAVALLETTI. -ATTIVITÀ CHE PREVEDONO L'UTILIZZO DI BACCHETTE MAGNETICHE PER RACCOLGERE PICCOLI OGGETTI DI METALLO.	I PUNTEGGI GREZZI E IN SCALA HANNO MOSTRATO MIGLIORAMENTI SIGNIFICATIVI IN TUTTE LE AREE DI ABILITÀ, I PUNTEGGI STANDARD HANNO MOSTRATO UN LEGGERO MIGLIORAMENTO NELLA COORDINAZIONE OCCHIO-MANO E NELLA FUNZIONE DI MOBILITÀ.
MAKIKO NAKA, 1998, GIAPPONE. GOOGLE SCHOLAR.	- ALUNNI GIAPPONESI FREQUENTANTI LA PRIMA LA TERZA E LA QUINTA CLASSE DELLA SCUOLA PRIMARIA. - N.D.	4 TIPOLOGIE DI ESPERIMENTI CON METODOLOGIE E MATERIALI DIVERSI.	DAI DATI EMERSI SI EVINCE CHE I CARATTERI E LE LETTERE RIMANEVANO PIÙ IMPRESSI NELLA MENTE, NEL MOMENTO IN CUI VENIVANO APPRESI ATTRAVERSO LA SCRITTURA PIUTTOSTO CHE CON LA SOLA VISIONE DEGLI STESSI.
JANE CASE-SMITH, 2000, OHIO STATE UNIVERSITY. GOOGLE SCHOLAR	- 44 BAMBINI CON RITARDI MOTORI FINI, IN ETÀ PRESCOLARE DAI 4 AI 6 ANNI. - UN ANNO SCOLASTICO, (I DATI RACCOLTI SONO STATI REGISTRATI PER 8 MESI).	ATTIVITÀ E TEST DI MANIPOLAZIONE.	I RISULTATI EMERSI SONO QUELLI MOTORI VISIVI CHE SI EVIDENZIANO ESSERE INFLUENZATI DAL NUMERO DI SESSIONI DI INTERVENTO E DALLA PERCENTUALE DI SESSIONI CON OBIETTIVI DI GIOCO. INVECE GLI ESITI CHE RIGUARDANO LA MOTRICITÀ FINE SONO STATI MAGGIORMENTE INFLUENZATI DALL'ENFASI DEI TERAPISTI SUGLI OBIETTIVI DI GIOCO E DI INTERAZIONE TRA PARI; INOLTRE I RISULTATI FUNZIONALI RISULTANO ESSERE INFLUENZATI DAL NUMERO DI SESSIONI E DALLA PERCENTUALE DI SESSIONI CHE SI RIVOLGONO SPECIFICAMENTE AGLI OBIETTIVI DI AUTO-CURA.
AUDREY C. RULE & ROGER A. STEWART, 2002, USA. GOOGLE SCHOLAR.	- 186 BAMBINI CHE FREQUENTANO LA SCUOLA DELL'INFANZIA. 13 CLASSI DIVERSE, APPARTENENTI A 4 SCUOLE DIVERSE. - SEI MESI.	IN QUESTA RICERCA SONO STATI INSERITI DEI MATERIALI UTILI AL CURRICULUM DI VITA PRATICA CHE PROMUOVEVANO L'USO DELLA PRESA A TENAGLIA NELLE AULE SPERIMENTALI DELLA SCUOLA MATERNA.	LA PRESA A TENAGLIA È INDISPENSABILE PER LE SEGUENTI AZIONI: ABBOTTONARSI, SLACCIARE, ALLACCIARE, DISEGNARE SCRIVERE ECC.
EUGENIA COSTAGIOMI, 2005, TEXAS, USA. GOOGLE SCHOLAR.	- 117 BAMBINI, FREQUENTANTI 16 SCUOLE PUBBLICHE, SENZA ISTRUZIONE MUSICALE PRIMA DEL PERCORSO FORMATIVO DI QUESTO STUDIO. - DUE ANNI.	I BAMBINI CHE PARTECIPAVANO AL GRUPPO SPERIMENTALE HANNO RICEVUTO PIANOFORTI ACUSTICI. ESSI SI SONO ESERCITATI CON UNA MEDIA SETTIMANALE DI 3,5 ORE.	SI È RISCOSTRATO UN MIGLIORAMENTO SIGNIFICATIVO DELLE CAPACITÀ MOTORIE FINI, INOLTRE È EMERSO SOLO NEI BAMBINI CHE HANNO RICEVUTO DELLE LEZIONI DI PIANOFORTE. SI È RILEVATA ANCHE UNA DIFFERENZA SIGNIFICATIVA NELLA VELOCITÀ DI RISPOSTA CHE È STATA RISCOSTRATA TRA I DUE GRUPPI AL TERMINE DEL PERCORSO FORMATIVO.

87 – *La mano in movimento.*
Anticipazione del Gesto Grafico

<p>NAVAH Z. RATZON; DANIELA EFRAIM; ORIT BART, 2007, ISRAELE. GOOGLE SCHOLAR.</p>	<p>- 52 BAMBINI FREQUENTANTI LA CLASSE PRIMA DELLA SCUOLA PRIMARIA, IN ISRAELE. - SONO STATE SVOLTE 12 SESSIONI, UNA ALLA SETTIMANA.</p>	<p>ATTIVITÀ LUDICHE CHE SI CONCENTRAVANO SULLA MOTRICITÀ FINE E ATTIVITÀ CHE PREVEDEVANO L'UTILIZZO DI CARTA E MATITA.</p>	<p>GLI STUDENTI DEL GRUPPO DI INTERVENTO HANNO RIPORTATO DEI PUNTEGGI SIGNIFICATIVI SIA NEL TEST GRAFO MOTORIO (DEVELOPMENTAL TEST OF VISUAL PERCEPTION) CHE NEL TEST DELLA MOTRICITÀ FINE (BRUININKS – OSERETSKY MOTOR SCALA DI SVILUPPO).</p>
<p>JAE KUN SHIM, ALEXANDER W. HOOKE, YOU SIN-KIM, JAEBUM PARK, SOHIT KAROL, YOON HYUK KIM, 2010, ASIA. GOOGLE SCHOLAR.</p>	<p>- 24 BAMBINI DESTRONSI. - N.D.</p>	<p>AD ESSI È STATO RICHIESTO DI RAPPRESENTARE GRAFICAMENTE 30 CERCHI CONCENTRICI CON UN MOVIMENTO ANTIORARIO (CCW) E ORARIO (CW).</p>	<p>I RISULTATI EMERSI DA QUESTO STUDIO, SUGGERISCONO CHE IL SISTEMA NERVOSO CENTRALE DIA LA PRIORITÀ ALLE SINERGIE DI FORZA CHE SI EVIDENZIANO NEL CONTATTO PENNA-MANO PER LE COMPONENTI TANGENZIALE E RADIALE CHE SONO ELEMENTI BASILARI PER LA RAPPRESENTAZIONE DEL DISEGNO.</p>
<p>VERONIKA ŠIMEČKOVÁ, 2010, ZAMBIA. GOOGLE SCHOLAR.</p>	<p>- REALIZZATO PER DEDICARSI AI BAMBINI ORFANI E VULNERABILI O DI STRADA, CHE VIVONO NEL KALINGALINGA. - N.D.</p>	<p>LA RICERCA HA PREVISTO TRE FASI. NELLE STESSA L'AUTORE HA ORGANIZZATO L'AMBIENTE DEDICATO AL LAVORO, SECONDO IL METODO DI MARIA MONTESSORI. HA REALIZZATO UN PIANO SETTIMANALE DELLE ATTIVITÀ, DELLE SCHEDE DI LAVORO E ORGANIZZATO DELLE ATTIVITÀ ESTIVE RILEVANTI. INOLTRE HA PREPARATO CASI DI STUDIO RILEVANTI PER QUESTE ATTIVITÀ.</p>	<p>LE PRATICHE DI AUTO-CURA RISULTANO ESSERE DI GRANDE IMPORTANZA PER LO SVILUPPO DEL BAMBINO.</p>
<p>DAVID GRISSMER, KEVIN J. GRIMM, SOPHIE M. AIYER E WILLIAM M. MURRAH, JOEL S. STEELE, 2010, USA. EBSCO.</p>	<p>- L'ETÀ DEI SOGGETTI PRESI IN CONSIDERAZIONE E I SET APPROPRIATI DI ELEMENTI DICOTOMICI, SONO STATI DETERMINATI SUL FILE BASE DI PRECEDENTI ANALISI DI 2.714 BAMBINI STATUNITENSIS (PETERS ON & MOORE, 1987). L'ETÀ DEI BAMBINI PRESA IN ESAME È LA FASCIA CHE VA DAI 22 MESI AI 47 MESI. - N.D.</p>	<p>N.D.</p>	<p>LE MISURAZIONI DELLE CAPACITÀ MOTORIE FINI HANNO MOSTRATO RISULTATI ALTAMENTE SIGNIFICATIVI SIA PER LA MATEMATICA CHE PER LA LETTURA IN TUTTI E TRE I SET DI DATI. TUTTAVIA, LA MISURA MOTORIA NELL'ECLS-K NON ERA UN PREDITTORE SIGNIFICATIVO. CONFRONTI DI SIGNIFICATIVITÀ STATISTICA TRA CAPACITÀ MOTORIE E ATTENZIONE HANNO MOSTRATO CHE LE CAPACITÀ MOTORIE FINI ERANO QUASI SEMPRE COME SIGNIFICATIVO O PIÙ STATISTICAMENTE SIGNIFICATIVO DELL'ATTENZIONE. IL CONFRONTO DEI COEFFICIENTI PER LE DIMENSIONI DEGLI EFFETTI HA MOSTRATO CHE L'ATTENZIONE ERA MOLTO PIÙ FORTE DELLE CAPACITÀ MOTORIE PER PREVEDERE LA LETTURA L'ECLS-K MA ERA DI FORZA SIMILE NEL NLSY E NEL BCS.</p>
<p>AREND F. BOS, KOENRAAD N. J. A. VAN BRAECKEL, MARRIT M. HITZERT, JOZIEN C. TANIS E ELISE ROZE, 2013, PAESI BASSI. EBSCO.</p>	<p>- SI BASA SULLA RICERCA DI ARTICOLI IN INGLESE, CON FASCE DI ETÀ DEI BAMBINI TRA I 1 MESE E 12 ANNI. - N.D.</p>	<p>LO STUDIO APPLICA UNA RICERCA TEORICA, BASATA SUGLI STUDI EFFETTUATI RIGUARDO IL FOCUS D'INDAGINE. ESSO PREVEDE L'APPROFONDIMENTO RIGUARDO ALLE MODALITÀ DI VALUTAZIONE DELLA FUNZIONE MOTORIA.</p>	<p>CONCLUSIONI TEORICHE.</p>
<p>ALISHA M. OHL; HOLLIE GRAZE; KAREN WEBER; SABRINA KENNY; CHRISTIE SALVATORE; SARAH WAGREICH, 2013, USA. GOOGLE SCHOLAR.</p>	<p>- 113 STUDENTI IN SEI SCUOLE PRIMARIE. - 10 SETTIMANE.</p>	<p>IL PROGETTO SI È COMPOSTO DI TRE PARTI PRINCIPALI: -INTERVENTO DIRETTO, DOVE UN TERAPISTA OCCUPAZIONALE HA GUIDATO DIECI LEZIONI DI 30 MINUTI INSIEME ALL'INSEGNANTE DI CLASSE PER 10 SETTIMANE CONSECUTIVE, UNA VOLTA A SETTIMANA; UN FOCUS DI MOTRICITÀ IN CLASSE CON NUOVE ATTIVITÀ INTRODOTTE DURANTE LE 10 LEZIONI; -TEMPO DEDICATO ALLA CONSULTAZIONE TRA IL TERAPISTA OCCUPAZIONALE E L'INSEGNANTE DURANTE IL PERIODO DI INTERVENTO DI 10 SETTIMANE.</p>	<p>IL GRUPPO DI INTERVENTO HA DIMOSTRATO UN AUMENTO PIUTTOSTO SIGNIFICATIVO DAL PUNTO DIVISTA DELLA STATISTA, CHE RIGUARDA LE CAPACITÀ MOTORIE E VISIVO-MOTORIE, INVECE IL GRUPPO DI CONTROLLO HA RIPORTATO UN LIEVE CALO IN ENTRAMBE LE AREE. NESSUNO DEI DUE GRUPPI HA EVIDENZIATO UN CAMBIAMENTO NELL'IMPUGNATURA DELLA MATITA.</p>

SOEZIN KROG, 2015, SUD AFRICA. EBSCO.	- N.D. - N.D.	IN QUESTO CASO È STATO ATTUATO UNO STUDIO CONCETTUALE UTILIZZANDO UN'INDAGINE DELLA LETTERATURA PER RACCOLGERE LE INFORMAZIONI NECESSARIE PER FORMULARE UN QUADRO TEORICO. LE INFORMAZIONI SONO STATE RILEVATE DA ALCUNI ARTICOLI ACCADEMICI, RAPPORTI DI RICERCA, LIBRI E QUANT'ALTRO. LO STUDIO HA CERCATO DI SPIEGARE LE TERMINOLOGIE E I CONCETTI. INOLTRE HA AVVIATO UN TENTATIVO DI ANALISI DI IDEE CHE SONO LEGATE ALLO SVILUPPO E ALL'APPRENDIMENTO MOTORIO.	È EMERSO CHE LA SCIENZA DEL CERVELLO PROMUOVE FORTEMENTE LA CONNESSIONE CHE SI PRESENTA TRA IL MOVIMENTO E L'APPRENDIMENTO E MOSTRA LA PROVA CHE IL MOVIMENTO RAPPRESENTA UN CONSIDEREBILE ELEMENTO COSTITUTIVO NELLE BASI DELLO SVILUPPO DEL BAMBINO E DELLA RISPETTIVA CRESCITA.
MARKUS KIEFER, STEFANIE SCHULER, CARMEN MAYER, NATALIE M. TRUMPP, KATRIN HILLE, AND STEFFI SACHSE, 2015, GERMANIA. GOOGLE SCHOLAR.	- HANNO PARTECIPATO ALLO STUDIO, BAMBINI IN ETÀ PRESCOLARE CHE FREQUENTANO LA SCUOLA DELL'INFANZIA TEDESCA. SONO 23 BAMBINI CHE HANNO UNA FASCIA D'ETÀ COMPRESA TRA I 4 ANNI E DIECI MESI E 6 ANNI E TRE MESI. - 16 SESSIONI DI FORMAZIONE.	PER QUESTO STUDIO SI SONO UTILIZZATE DIVERSE ATTIVITÀ. QUESTE SONO: GIOCHI STRETTAMENTE ASSOCIATI ALL'APPRENDIMENTO DELLE LETTERE DELL'ALFABETO; SI È PROGETTATO L'INSEGNAMENTO DI OTTO LETTERE DELL'ALFABETO TEDESCO ATTRAVERSO LA SCRITTURA A MANO CON UNA PENNA SU UN FOGLIO DI CARTA OPPURE ATTRAVERSO ALLA DIGITAZIONE SULLA TASTIERA DEL PC. SUCCESSIVAMENTE SONO STATE VALUTATE LE PRESTAZIONI AFFINI AL RICONOSCIMENTO DELLE LETTERE, ALLA CONSEGUENTE DENOMINAZIONE E ALLA SCRITTURA DI PAROLE.	DALLO STUDIO SI EVINCE CHE L'ADDESTRAMENTO ALLA SCRITTURA A MANO OTTENGANO RISULTATI MAGGIORI RISPETTO ALL'ADDESTRAMENTO ALLA DIGITAZIONE, NELLA SCRITTURA DELLE PAROLE E NELLA LETTURA DELLE STESSE.
MICHAEL H. BLOCH, DENIS G. SUKHODOLSKY, JAMES F. LECKMAN E ROBERT T. SCHULTZ1, 2016, USA. EBSCO.	- 32 BAMBINI DI ETÀ COMPRESA TRA 8 E 14 ANNI. - DOPO CIRCA 7 ANNI È STATA ESEGUITA UN'ULTERIORE VALUTAZIONE CLINICA.	SONO STATI SOTTOPOSTI AD UNA VALUTAZIONE CLINICA E UNA SERIE DI TEST NEUROPSICOLOGICI APPOSITI. QUESTI ERANO: PURDUE PEGBOARD, IL BEERY VISUAL-MOTOR INTEGRATION TEST (VMI) E IL REYOSTERREITH COMPLEX FIGURE TASK (RCFT).	DAI DATI EMERSI SI EVINCE CHE I DEFICIT RIPORTATI NELLE ABILITÀ MOTORIE FINI, POSSONO RAPPRESENTARE UN DATO PREDITTORE PER UNA FUTURA FUNZIONE PSICOSOCIALE GLOBALE E RIGUARDO ALLA GRAVITÀ DEI TIC NEI BAMBINI CON TS.
F.BARDID, F. HUYBEN FREDERIK, J.A. DECONINCK, K. DE MARTELAER E J.SEGHERS, 2016, BELGIO. EBSCO.	- LO STUDIO HA INTERESSATO 638 BAMBINI DELLA FASCIA DI ETÀ DI 5-6 ANNI. - SONO STATI EFFETTUATI NEL PERIODO CHE VA DA SETTEMBRE 2012 E NOVEMBRE 2012.	TUTTI I BAMBINI SONO STATI VALUTATI ATTRAVERSO DUE BATTERIE DI PROVA NELLO STESSO GIORNO E NEL SEGUENTE ORDINE DI ABBASSAMENTO: MOT 4-6 E KTK. TRA I TEST SI È INSERITA UNA PAUSA DI 5-10 MINUTI. NEI TEST I BAMBINI ERANO A PIEDI NUDI, IN UNA STRUTTURA COPERTA E DOPO OGNI PROVA ERA PREVISTO UN MOMENTO DI PAUSA.	EMERGE DALLO STUDIO CHE VI È UNA VALIDITÀ CONVERGENTE E DIVERGENTE TRA KTK E MOT 4-6. NONOSTANTE CIÒ, DATO CHE I LIVELLI DI CONCORDANZA DA MODERATI A BASSI, È POSSIBILE CHE ENTRAMBE LE MISURAZIONI PORTINO A DEI POSSIBILI ERRORI DI CATEGORIZZAZIONE.
RUTE ESTANISLAVA TOLOCKA, ADEMIR DE MARCO, KELLY CRISTINA FREIRE SIQUEIRA, 2019, BRASILE. EBSCO.	- I BAMBINI CHE PARTECIPANO ALLA RICERCA SONO 20 E HANNO UN'ETÀ COMPRESA FRA I 6 MESI E I 4 ANNI. - UN ANNO ACCADEMICO.	LE ATTIVITÀ SONO STATE RIPORTATE SIA ALL'INTERNO DI UN DIARIO DI CAMPO SIA CON IMMAGINI. LE ATTIVITÀ PREVISTE PER I BAMBINI COMPRENDEVANO LA PRATICA DI ABILITÀ MOTORIE COME AD ESEMPIO CORRERE, CAMMINARE, STRISCIARE ECC.	TALE STUDIO HA MESSO IN RILIEVO LA MANCANZA DI UN'ATTIVITÀ MOTORIA SISTEMATIZZATA E CHE VI SONO POCHE OPPORTUNITÀ DI PRATICHE RIGUARDO LE CAPACITÀ MOTORIE GROSSOLANE.
L. VALLA, K. SUNNING, R.KALLESON E T.WENTZEL-LARSEN, 2020, NORVEGIA. GOOGLE SCHOLAR.	- TALE STUDIO HA PRESO IN ESAME UN NUMERO COMPLESSIVO DI 1.555, DA 6 E 12 MESI E SUCCESSIVAMENTE A 24. - LA RICERCA SI È BASATA SULLA VALUTAZIONE DI PIÙ STEP.	QUESTO STUDIO SI È AVVALSO DEL QUESTIONARIO DENOMINATO "AGES&STAGES" (ASQ-II), PER MISURARE QUELLE CHE SONO LE CAPACITÀ MOTORIE LORDE, FINI E LE CAPACITÀ COMUNICATIVE.	DALLO STUDIO EMERGE CHE LE CAPACITÀ LORDE A 6 MESI ERANO ASSOCIATE IN MODO POSITIVO ALLE CAPACITÀ DI COMUNICAZIONE A 24 MESI. UN'ULTERIORE DATO È LE ABILITÀ MOTORIE FINI A 12 MESI ERANO COLLEGATE IN MODO POSITIVO ALLE CAPACITÀ DI COMUNICAZIONE A 24 MESI. D'ALTRA PARTE NON SI SONO RICONTRATE PROVE CHIARE PER UNA RELAZIONE FRA LE ABILITÀ MOTORIE LORDE A 12 MESI E LE CAPACITÀ DI COMUNICAZIONE A 24 MESI. ANCHE TRA LE ABILITÀ MOTORIE FINI A 6 MESI E LE CAPACITÀ DI COMUNICAZIONE A 24 MESI NON SONO EMERSE PROVE CHIARE.
E. ESCOLANO-PÉREZ, M.L. HERRERO-NIVELA E J.L. LOSADA, 2020, SPAGNA. EBSCO.	- HANNO PARTECIPATO ALLO STUDIO 38 STUDENTI DI 5-6 ANNI DI ETÀ.	NELLO STUDIO SI È UTILIZZATO UN APPROCCIO CHE PREVEDE METODI MISTI. LO STESSO SI AVVALEVA DELL'OSSERVAZIONE SISTEMATICA PER VALUTARE TUTTE LE COMPONENTI SPECIFICHE DEL CASO CHE RIGUARDAVANO LE CAPACITÀ MOTORIE FINI E GROSSOLANE.	È EMERSO CHE SOLO LE COMPONENTI CHE APPARTENGONO ALLE CAPACITÀ MOTORIE FINI MOSTRANO ASSOCIAZIONI CON COMPETENZE ACCADEMICHE.

Fonte: elaborazione propria

5. *Discussione*

Anticipando alcune riflessioni, riportiamo:

“si evidenzia ..., come all’aumento dell’uso di strumenti informativi corrisponda una crescente diffusione dei disturbi di: dislessia, disgrafia, discalculia e disortografia”²¹.

Partendo da questo concetto, si è andati ad esaminare gli aspetti che più interessano la scrittura, nella quotidianità odierna, oltre la scrittura manuale, quella digitale praticata in modo sempre più frequente anche dalle giovani generazioni. La scrittura digitale, come altre metodologie digitali, è vista come elemento facilitatore, ma è opportuno domandarsi se è giusto sostituire la scrittura a mano e se in tal caso queste nuove tecniche rappresentino lo stesso valore dal punto di vista educativo. Dagli articoli analizzati sono emerse molte considerazioni interessanti. Fra queste il fatto che i bambini che si sono già avvicinati alla scrittura attraverso la riproduzione grafica di alcune parole, nel momento in cui si presentano all’interno di un nuovo contesto scolastico, come quello della classe prima della Scuola Primaria, riportino delle prestazioni dal punto di vista ortografico di gran lunga migliori. Fra le diverse risultanti, una di queste è quella in cui si sostiene che la scrittura manuale aiuti la comprensione e gli aspetti dell’apprendimento delle parole e della scrittura stessa. Attraverso uno degli studi presi in considerazione²² si evince che le lettere approfondite vengono ricordate maggiormente nel momento in cui sono apprese attraverso la loro rappresentazione grafica (scrittura).

In qualsiasi contesto scolastico, è di grande rilievo andare a conoscere il bambino sotto ogni aspetto: motorio, cognitivo, affettivo, relazionale, sociale; consideralo in una visione olistica, d’insieme, in cui si senta capito e abbia la possibilità di esprimere e comunicare le proprie emozioni, necessità, aspettative, bisogni e prendersene cura.

In una società sempre più frenetica, si cerca spesso di velocizzare i tempi dell’apprendimento attraverso l’uso della tecnologia. Eppure, alla luce degli articoli studiati, si desume che dare la giusta importanza alla scrittura manuale e al gesto grafico che ne consegue, è fondamentale.

²¹ I. Bertoglio, G. Rescaldina, *Il corsivo encefalogramma dell’anima*, Magenta, La memoria del mondo, 2017, p.8.

²² Naka M., *Repeated writing facilitates children’s memory for pseudocharacters and foreign letters*, in “Memory & Cognition”, 1998, p.804.

Le ricerche dimostrano che, benché la scrittura digitale permetta di velocizzare l'acquisizione della scrittura e della lettura, in bambini di Scuola dell'Infanzia e di Scuola Primaria non è sufficiente come unico mezzo di apprendimento. Non solo la strutturazione delle reti neurali si potenzia con il gesto analogico, ma questo richiede la necessità di creare strategie compensative e adattive, che rinforzano in modo graduale il pensiero critico.

I test dello studio *“Handwriting or Typewriting? The Influence of Pen- or Keyboard-Based Writing Training on Reading and Writing Performance in Preschool Children”* hanno dimostrato che la scrittura digitale non riporta notevoli miglioramenti rispetto alla scrittura manuale, mentre la scrittura a mano risulta essere un elemento particolarmente rafforzativo per quanto riguarda la capacità di lettura. La lettura a sua volta promuove la ricerca di significati e un senso di autonomia. Constatato che la scrittura manuale appare come uno strumento di grande rilievo per l'apprendimento, si è cercato anche di approfondire ciò che determina la produzione grafica. Ci si è soffermati sull'aspetto della motricità globale (capacità grosso-motorie e motricità fine), in quanto i movimenti corporei sono implicati nella scrittura; importante risulta la coordinazione oculo-manuale, la percezione visiva nelle attività manipolative e di precisione per la presa.

Una potenzialità è rappresentata nel riuscire a strutturare un team docente che sia in grado di progettare un percorso motorio fin dalla Scuola dell'Infanzia; nello studio *“Effects of Practical Life Materials on Kindergartners' Fine Motor Skills”* di Audrey C. Rule and Roger A. Stewart (2002) si sottolineano gli aspetti positivi di una collaborazione tra docenti di educazione fisica e le maestre della Scuola dell'Infanzia: i docenti specializzati nel settore dell'educazione motoria, a volte non sanno rapportarsi con bambini così piccoli e le insegnanti della Scuola dell'Infanzia non sono sempre preparate per attuare progetti, atelier, ludico-motori.

6. *Risultati*

Dagli articoli analizzati sono emerse molte considerazioni interessanti. Fra queste il fatto che gli alunni che si sono già approcciati alla scrittura attraverso la riproduzione grafica di alcune parole, nel momento in cui si presentano all'interno di un nuovo contesto scolastico,

come quello della classe prima della Scuola Primaria, riportino delle prestazioni ortografiche di gran lunga migliori²³.

Fra le diverse risultanti, quella in cui si sostiene che la scrittura manuale aiuti la comprensione e gli aspetti dell'apprendimento delle parole e della scrittura stessa²⁴.

Inoltre da una delle ricerche analizzate è emerso che l'esercizio riguardante la scrittura manuale riporta risultati talvolta equiparabili alla scrittura digitale mentre altre volte si dimostrano essere migliori. Per questo è possibile suggerire che la scrittura digitale possa aiutare nell'apprendimento, ma è ulteriormente importante andare a sviluppare quelle abilità motorie, manuali che permettono all'alunno di avviarsi verso una scrittura manuale.

Da uno degli studi di Case Smith, si evince che tutte le attività previste per l'implemento della mobilità e della stabilità del pollice, che possono essere la prensione di piccoli oggetti e attività che includono l'opposizione pollice-indice, accompagnino il piccolo in un percorso utile all'incremento della manipolazione manuale, inoltre viene ribadita l'importanza della modalità con cui vengono poste le attività: una delle più importanti è quella ludica poiché in tali situazioni il bambino dimostra un maggior interesse e risulta essere di gran lunga più partecipativo²⁵. Nel momento in cui si sono andate a ricercare le eventuali strategie per il potenziamento della motricità fine è anche emerso che alla base dell'educazione motoria, è importante che vi siano insegnanti preparati non solo sulle pratiche motorie come gli esercizi, ma dal punto di vista psico-pedagogico che prevede come ci si pone con i bambini, rispettarne i tempi in quanto è possibile che necessitino di più tempo nell'acquisizione e nel consolidamento di determinati movimenti. Stretta collaborazione, quindi, tra il team docente e gli insegnanti specializzati di educazione fisica²⁶. Tra le strategie è risultata predominante l'attività che si avvale della presa a tenaglia e l'inserimento di piccoli oggetti in appositi supporti e l'utilizzo di ma-

²³ Anne E. Cunningham e Stanoyich Keith E., *Early Spelling Acquisition: Writing Beats the Computer*, cit., pp.161-162.

²⁴ M. Kiefer, et. al, *Handwriting or Typewriting? The Influence of Pen- or Keyboard-Based Writing Training on Reading and Writing Performance in Preschool Children*, cit., p.144.

²⁵ J. Case-Smith, *Effects of Occupational Therapy Services on Fine Motor and Functional Performance in Preschool Children*, cit., p.378.

²⁶ Audrey C. Rule and Roger A. Stewart, *Effects of Practical Life Materials on Kindergartners' Fine Motor Skills*, cit., p.10.

teriali come ad esempio i *Lego*. Anche la pratica strumentale del pianoforte è risultata essere un esercizio ottimale per promuovere le abilità motorie fini, migliorando la precisione e la velocità del movimento stesso²⁷. Allo stesso tempo è opportuno proporre attività diversificate che si focalizzino su tali aspetti, risultando avvincenti²⁸.

7. Conclusioni

In merito a quanto evidenziato, si comprende che la motricità fine sia un aspetto cruciale, che spesso invece risulta sottovalutato dalle diverse agenzie educative; sta alla base di molti processi cognitivi e produce la conoscenza del mondo, il senso di sé e una visione di sé nello spazio²⁹. Le acquisizioni di queste dimensioni interiori sono le fondamenta per ogni individuo e proprio per questo accantonare la scrittura a mano, sostituendola con la tecnologia, è un errore che rischia di depotenziare la capacità neurale dei bambini del futuro³⁰.

La scrittura è un filo conduttore tra ciò che il bambino percepisce e ciò che vuole esprimere: è l'*ingresso* alla consapevolezza del linguaggio, alla formalizzazione di regole che possono essere semantiche, grafiche e sociali; il coordinarsi tra cervello e mano, una connessione, un legame che dà origine all'espressione, alla comunicazione tra sé, gli altri, il mondo.

La ricerca scientifica, focalizzata sul rapporto tra motricità fine e processi cognitivi, ha prodotto negli ultimi decenni dei risultati concordi, ovvero che presentare ai bambini attività ludiche di apprendimento, che possano spaziare dal gioco dei *Lego* al pregrafismo, produce un beneficio non solo rispetto alla produzione grafica ma anche al rapporto che instaura con il mondo. La tecnologia è talvolta utilizzata in modo scorretto, in ambiti e ambienti in cui l'insegnante non è presente e non può controllare l'operato all'esterno del contesto scolastico³¹.

²⁷ E. Costa-Giommi, *Does Music Instruction Improve Fine Motor Abilities?*, Usa, New York Academy of Sciences, 2005, p.263.

²⁸ V. Šimečková, *Using elements of alternative pedagogy of Maria Montessori when working with orphans and vulnerable children in Zambia*, cit., p.210.

²⁹ S. Krog, *Movement activities: A critical link in developing motor skills and learning in early childhood*, cit., p.439.

³⁰ M. Kiefer, et. al, *Handwriting or Typewriting? The Influence of Pen- or Keyboard-Based Writing Training on Reading and Writing Performance in Preschool Children*, cit., p.143.

³¹ J. Case-Smith, *Effects of Occupational Therapy Services on Fine Motor and Functional Performance in Preschool Children*, cit., p. 376.

Le buone pratiche equivalgono a far *vivere* all'alunno tutte quelle attività che possano consolidare i percorsi mentali e di motricità, considerando lo sviluppo cognitivo del piccolo come un percorso del *fare*, dell'*agito pensato*, del relazionarsi con sé, con gli altri, con le cose, con l'ambiente che lo circonda, fatto anche di errori, necessari, ma monitorati, entro cui è chiamato a riconoscersi rimuovendo con l'aiuto dell'insegnante, tutti quegli ostacoli che impediscono un positivo apprendimento e un'equilibrata crescita umana.

Riferimenti bibliografici

Aiyer Sophie M., Grissmer D., Grimm Kevin J., and Murrah William M. e Steele Joel S., *Fine Motor Skills and Early Comprehension of the World: Two New School Readiness Indicators*, in "American Psychological Association", 2009

Arpinati Anna M., Monetti L., Posar A. e Tasso D., *Educazione speciale 4, Motricità*, Bologna, Zanichelli, 2015

Bardid F., Deconinck J.A., De Martelaer K., Frederik F. Huyben e Seghers J., *Convergent and Divergent Validity Between the KTK and MOT 4-6 Motor Tests in Early Childhood*, in "Adapted Physical Activity Quarterly", 2016

Bertoglio I., Rescaldina G., *Il corsivo encefalogramma dell'anima*, Magenta, La memoria del mondo, 2017

Bos Arend F, Van Braeckel Koenraad N J A, Hitzert Marrit M, Roze Elise e Tannis Jozien C., *Development of fine motor skills in preterm infants*, in "Developmental Medicine & Child Neurology", 2013

Bloch Michael H., Leckman James F. and Schultz Robert T. e Sukhodolsky Denis G., *Fine-motor skill deficits in childhood predict adulthood tic severity and global psychosocial functioning in Tourette's syndrome*, in "Journal of Child Psychology and Psychiatry", 2016

Cattafesta S., *Psicomotricità*. Mantova, Reverdito, 2018

Case-Smith J. (1995). *The Relationships Among Sensorimotor Components, Fine Motor Skill, and Functional Performance in Preschool Children*, in "American Journal of Occupational Therapy", 1995

Case-Smith J., *Fine motor outcomes in preschool children who receive occupational therapy services*, in "American Journal of Occupational Therapy", 1996

Case-Smith J., *Effects of Occupational Therapy Services on Fine Motor and Functional Performance in Preschool Children*, in "American Journal of Occupational Therapy", 2000

Costa-Giommi E., *Does Music Instruction Improve Fine Motor Abilities?*, New York, Academy of Sciences, 2005

Cottini L., *Psicomotricità. Valutazione e metodi nell'intervento*, Roma, Carocci, 2003

Crispiani P., Giacconi C., *La Grafo-Motricità*, Parma, Edizioni Junior, 2006

Cunningham Anne E. e Stanoyich Keith E., *Early Spelling Acquisition: Writing Beats the Computer*, in "Journal of Educational Psychology", 1990

D'Elia F., Sibilio M. (a cura di), *Didattica in movimento. L'esperienza motoria nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria*, Brescia, Editrice La Scuola, 2015

De Marco A., Freire Siqueira Kelly C., Tolocka R. E., *Bringing together different teaching degrees to promote the practice of motor activity in an Early Childhood Education public school*, in “Journal of Physical Education and Sport (JPES)”, 2019

Escolano-Pérez E., Herrero-Nivela M.L., Losada J.L., *Association Between Preschoolers' specific fine (but not gross) Motor Skill and Later Academic Competencies: Educational Implications.*, in “Frontiers in Psychology”, 2020

Giannelli P. e Poggia C., *Motricità consapevole con i bambini. Alla scoperta del corpo attraverso i movimenti degli animali con il Metodo Feldenkrais*, Trento, Erickson, 2006

Hille K., Kiefer M., Mayer C., Schuler S., Sachse S., e Trumpp Natalie M., *Handwriting or Typewriting? The Influence of Pen- or Keyboard-Based Writing Training on Reading and Writing Performance in Preschool Children*, in “Advances in Cognitive Psychology”, 2015

Hooke A.W, Hyuk Kim Y., Karol S., Shim J. K., Sin-kim Y., Park J., *Handwriting: Hand-pen contact force synergies in circle drawing tasks*, in “Journal of Biomechanics”, 2010

James R. A., *The relationship between kindergarten experience and fine-muscle eye-hand coordination abilities of first grade children*, Doctoral Dissertation, Oregon State University, 1970

Kallesen R., Slinning K., Valla L. e Wentzel-Larsen T., *Motor skills and later*, in “Child Care, Health and Development”, 2020

Krog S., *Movement activities: A critical link in developing motor skills and learning in early childhood*, in “African Journal for Physical Health Education, Recreation and Dance”, 2015

Naka M., *Repeated writing facilitates children's memory for pseudocharacters and foreign letters*, in “Memory & Cognition”, 1998

Ohl A. M., Graze H., Weber K., Kenny S., Wagreich Christie Salvatore & Sarah, *Effectiveness of a 10-Week Tier-1 Response to Intervention Program in Improving Fine Motor and Visual-Motor Skills in General Education Kindergarten Students*, in “American Journal of Occupational Therapy”, n.d.

Piaget J., Inhelder B., *La psicologia del bambino*, Torino, Einaudi, 2001

Ratzon Navah Z., Efraim D., Bart O., *A Short-Term Graphomotor Program for Improving Writing Readiness Skills of First-Grade Students*, “American Journal of Occupational Therapy”, 2007

Rule Audrey C. and Stewart Roger A., *Effects of Practical Life Materials on Kindergartners' Fine Motor Skills*, in “Early Childhood Education Journal”, 2002

Šimečková V., *Using elements of alternative pedagogy of Maria Montessori when working with orphans and vulnerable children in Zambia*, in “Journal of Nursing, Social Studies and Public Health”, 2010

Szanto-Feder A., *L'osservazione del movimento nel bambino. Accompagnare lo sviluppo psico-motorio nella prima infanzia*, Trento, Erickson, 2014

Sitografia

Aiyer Sophie M., Grissmer D., Grimm Kevin J., and Murrah William M. e Steele Joel S., (2009). *Fine Motor Skills and Early Comprehension of the World: Two New*

School Readiness Indicators. American Psychological Association: <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1016533729704>

Bardid F., Deconinck J.A., De Martelaer K., Frederik F. Huyben e Seghers J., (2016). *Convergent and Divergent Validity Between the KTK and MOT 4-6 Motor Tests in Early Childhood.* Adapted Physical Activity Quarterly: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28425769/>

Bos Arend F, Van Braeckel Koenraad N J A, Hitzert Marrit M, Roze Elise e Tanis Jozien C., (2013). *Development of fine motor skills in preterm infants.* Developmental Medicine & Child Neurology: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24237270/>

Bloch Michael H., Leckman James F. and Schultz Robert T. e Sukhodolsky Denis G., (2016). *Fine-motor skill deficits in childhood predict adulthood tic severity and global psychosocial functioning in Tourette's syndrome.* Journal Of Child Psychology And Psychiatry: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16712631/>

Case-Smith J., (2000). *Effects of Occupational Therapy Services on Fine Motor and Functional Performance in Preschool Children,* American journal of occupational therapy: <https://ajot.aota.org/article.aspx?articleid=1868885>

Case-Smith J., (1996). *Fine motor outcomes in preschool children who receive occupational therapy services,* American journal of occupational therapy: <https://ajot.aota.org/article.aspx?articleid=1862312>

Case-Smith J., (1995). *The Relationships Among Sensorimotor Components, Fine Motor Skill, and Functional Performance in Preschool Children.* American Journal Of Occupational Therapy: <https://ajot.aota.org/article.aspx?articleid=1870459>

Costa-Giommi E., (2005), *Does Music Instruction Improve Fine Motor Abilities?* Usa: https://www.researchgate.net/profile/Eugenia-Costa-Giomi/publication/7181557_Does_Music_Instruction_Improve_Fine_Motor_Abilities/links/5bd77f0e92851c6b27972fef/Does-Music-Instruction-Improve-Fine-Motor-Abilities.pdf

Cunningham Anne E. e Stanoyich Keith E., (1990), *Early Spelling Acquisition: Writing Beats the Computer.* Journal of Educational Psychology: <https://psycnet.apa.org/record/1990-21004-001>

De Marco A., Freire Siqueira Kelly C., Tolocka R. E., (2019), *Bringing together different teaching degrees to promote the practice of motor activity in an Early Childhood Education public school.* <https://www.semanticscholar.org/paper/Bringing-Together-Different-Teaching-Degrees-to-the-TolockMarco/1324da26cd519bfa1cd62b884b8a1fdb2481a52f>

Escolano-Pérez E., Herrero-Nivela M.L. e Losada J.L., (2020). *Association Between Preschoolers' specific fine (but not gross) Motor Skill and Later Academic Competencies: Educational Implications.* Frontiers In Psychology: https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.01044/full?utm_source=FRN&utm_medium=EMAIL_IRIS&utm_campaign=EMI_FRN_ARTICLEPUBLISH_ED_COAUTHORS&utm_content=ARTICLE_TITLE

Hille K., Kiefer M., Mayer C., Schuler S., Sachse S., e Trumpp Natalie M., (2015), *Handwriting or Typewriting? The Influence of Pen- or Keyboard-Based Writing Training on Reading and Writing Performance in Preschool Children:* <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26770286/>

Kallesen R., Slinning K., Valla L. e Wentzel-Larsen T. (2020), *Motor skills and later communication development in early childhood: results from population-based study.* Child: Care, Health And Development: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/a>

bs/10.1111/cch.12765

Krog S. (2015), *Movement activities: A critical link in developing motor skills and learning in early childhood*: <https://journals.co.za/content/ajpherd/21/Issue-12/EJC172397>

Newell K. M. (1991). *Motor Skill Acquisition*. Annual Reviews: <http://e.guigon.free.fr/rsc/article/Newell91.pdf>

Ohl A. M. Graze H., Weber K., Kenny S., Wagreich Christie Salvatore e Sarah (2013), *Effectiveness of a 10-Week Tier-1 Response to Intervention Program in Improving Fine Motor and Visual-Motor Skills in General Education Kindergarten Students*: <https://ajot.aota.org/article.aspx?articleid=1863057>

Ratzon Navah Z., Efraim D., Bart O. (2007), *A Short-Term Graphomotor Program for Improving Writing Readiness Skills of First-Grade Students*: <https://ajot.aota.org/article.aspx?articleid=1866971>

Rule Audrey C. and Stewart Roger A. (2002), *Effects of Practical Life Materials on Kindergartners' Fine Motor Skills*: <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1016533729704>

Šimečková V., *Using elements of alternative pedagogy of Maria Montessori when working with orphans and vulnerable children in Zambia* (2010): <http://www.zsf.jcu.cz/cs/zsf/structure-en-old/units/edit-department/periodicals/journal-of-nursing-social-studies-and-public-health/vol-1-no-3-4/using-elements-of-alternative-pedagogy-of-maria-montessori-when-working-with-orphans-and-vulnerable-children-in-zambia-full>

Dossier

La scuola oltre il Covid-19

Presentazione

Credo che, fondamentalmente, questo Dossier sia un esercizio di fantasia perché il Covid-19 è ancora ben lontano dall'essere debellato. Personalmente, cercando di decifrare le dichiarazioni sempre *incipites* e, comunque molto caute, su questo morbo carico di varianti, temo che ci assiederà ancora per tanto tempo. Forse ci saranno dei periodi, specie in estate, in cui potremo uscire a prendere l'ora d'aria *cum grano salis*, perché i raggruppamenti intensivi e molto numerosi, estate o no, inesorabilmente colpiranno con i contagi.

Per quanto riguarda la scuola, essa è come istituzione la più danneggiata e messa in grave difficoltà perché è quella meno sicura, come luogo di lavoro, dai possibili contagi. È, ormai, il terzo anno scolastico che ragazzi, docenti e tutti gli altri operatori scolastici sono potenzialmente attaccabili e già sono migliaia che con la scuola in presenza, in tutto il Paese si trovano in grossi inciampi: le aule sono inadatte perché non hanno spazi sufficienti per applicare il distanziamento raccomandato tra un allievo e l'altro e, in più, non ci sono aule né professori sufficienti per sdoppiare le classi. E poi il green pass per allievi e docenti non vaccinati è molto aleatorio e, comunque, inaffidabile: basta che in una o più classi si facciano i lavori di gruppo e il contagio è assicurato.

E allora la classe con almeno tre contagi passa alla DAD, una didattica che non paga, e ben lo sappiamo e, ormai, lo sa bene anche il ministro. Forse sarebbe stato necessario, invece di fare come la cicala, lavorare, e a fondo, per tutta l'estate anche per migliorare i trasporti. Ma è inutile piangere sul latte versato, peccato però che c'era stato tutto il tempo di non versarlo!

Se si ripetono i disastri dei due anni precedenti in cui la maggior parte dei ragazzi non ha, di fatto, profittato dell'insegnamento come se

a scuola non ci fosse andata, sarebbe veramente un grande guaio perché, se è vero, come io credo, che la scuola sia l'insegnante, con la sua presenza, con la sua voce e la sua gestualità che animano e danno forza e significato alla lezione interpretata, non è certo facile trovare un rimedio.

Intanto bisogna prepararsi per tempo e cercare di fare scuola in larga parte nell'estate magari con tutti gli accorgimenti possibili per far fronte al caldo umido di molte nostre zone, e approfittare dell'ora legale per fare scuola anche all'aperto.

Gli organizzativisti degli ambienti di lavoro, come la scuola, non avranno problemi a far questo. E mi rivolgo anche ai politici responsabili della scuola, invitandoli a non portare interventi frettolosi sulla scuola. Di tutto ha bisogno meno che di essere più danneggiata. Ci sta già pensando il Covid-19.

Piuttosto non vi fate cogliere, ancora una volta, di sorpresa. C'è da rendere più sicura e più spaziosa che si può la scuola: come andarci, come starci, come avere ottimi insegnanti, come ritornarne, come profittare di un'invenzione di cui non si può più fare a meno per evitare che l'animale uomo resti animale.

Le sappiamo tutti queste verità e, quindi, diamoci da fare. La parola d'ordine è *Estote parati*, almeno coloro che hanno fiducia nel vaccino che, per fortuna, sono la stragrande maggioranza che si comporta da cittadini sensati.

Visto poi che l'avvenire politico del Paese non è proprio sgombro di nubi, rinnovo, con forza, a tutti i politici l'invito che a favore della scuola si facciano solo lavori logistici, come quelli suddetti, e ci si astenga con cura dall'impostare una riforma della scuola che sarebbe una pensata improvvida.

È un lavoro che potrà essere avviato quando ci saremo ambientati a convivere con un Covid-19 addomesticato, che ci lascerà lavorare con calma a livello sperimentale, quindi con i tempi dovuti e già considerati nel progetto di riforma della scuola. Non ci resta che aspettare, sperando che sia la volta buona. Comunque, tanti auguri a tutti!

Giovanni Genovesi

La scuola oltre il Covid

Giovanni Genovesi

L'articolo cerca di intravedere cosa succederà, una volta “debellato” il Covid, alla nostra scuola rovinata in questi due ultimi anni del virus e se basterà ritornare a quella, non proprio ottimale del periodo ante virus. Il mio pezzo, dopo aver lamentato i molti saggi sulla scuola, tutti restii a dirci cosa sia la scuola, si ferma sulle “Linee programmatiche del ministero dell’Istruzione” per sottolinearne tre punti del tutto contrari al concetto di scuola e d’insegnante che io propongo. Tenendo conto di quanto detto faccio in conclusione alcune caute previsioni su come si troverà la scuola senza più la spada di Damocle del Covid.

The paper tries to imagine what can happen in Italian school, after the end of pandemic, if and when it is reached, pointing out that last two year were a disaster for our school system. It will be enough to restore the pre-pandemic school, which was not the best possible? This paper, after reviewing many recent works on school, all reluctant to say what this concept means, analyzes the “Linee programmatiche del ministero dell’Istruzione” to stress three aspects, which are judged by the author at the antipodes of his conceptions of education and school, scientifically defined. On this ground, summing up, the author makes cautious predictions about the future of Italian school after the pandemic.

Parole chiave: scuola, educazione, insegnante, riforme scolastiche, virus Covid

Keywords: school, education, teacher, school reforms, pandemic

1. Troppi scritti sulla scuola senza dire cosa essa sia

Sono tanti gli scritti sulla scuola pubblicati in questi due anni scolastici di Covid 19 compreso quello intitolato “Linee programmatiche del Ministero dell’Istruzione” che circola in rete dal 4 maggio 2021, giorno dell’audizione del ministro Bianchi alle commissioni cultura congiunte di Camera e Senato. Veramente debbo confessare di sentirmi inorridito per le insostenibili balordaggini che ho letto, tanto che mi sono deciso di chiedere a chi si è presa la briga di farci sapere cosa intenda per scuola senza soffermarsi, per il 99% sui guasti e le situazioni precarie di cui essa soffre e verso i quali c’è un’accurata disattenzione, per porvi un rimedio a cominciare dal guaio più grosso: la mancanza di insegnanti come numero e come preparazione. Non voglio certo fare un quaderno dei buoni e dei cattivi tra coloro che hanno scritto sulla scuola, ma ricordare loro che sistematicamente hanno tra-

scurato di precisare il loro argomento di trattazione, voglio dire che hanno scritto sul niente. Per questo nei loro saggi manca un progetto esplicito di scuola, teso al futuro: non potevano, perché non avevano in testa cosa fosse una scuola, non del passato ma neppure del futuro.

E, quindi, hanno spesso scritto solo delle banalità sulle quali non c'è nulla da obiettare se non chiedere: quale scuola disegni, quale è la tua scuola ideale? Da più di trent'anni ho scritto anch'io sulla scuola e sull'educazione nei vari saggi usciti nella mia collana "Noumeno" della casa editrice Anicia e sulla rivista che dirigo e in cui scrivo da cinquantacinque anni e in altri volumi prodotti con varie case editrici.

Ho insegnato Pedagogia generale e sociale per venti anni circa come assistente incaricato e di ruolo, incaricato stabilizzato e associato all'Università di Parma e poi circa trent'anni da ordinario alla Facoltà di Magistero, quindi, divenuta di Lettere e Filosofia, all'Università di Ferrara. Dirigo la rivista "Ricerche Pedagogiche" da quarantacinque anni e ho avuto modo di esaminare progetti e riforme di scuola approvate e entrate in vigore da Luigi Berlinguer fino alla Buona scuola di Stefania Giannini senza un vero e proprio punto di fuga, logicamente difendibile¹, su cosa sia la scuola al quale ci si potesse riferire per reggere tutti i vari passaggi di organizzazione di una scuola e destinati a passare come acqua sui vetri. Anzi, molto peggio perché negative da tutti i punti di vista, finanziario, educativo, didattico e di formazione degli insegnanti secondari e i loro stipendi².

¹ Gli altri ministri dell'Istruzione dell'arco di tempo 17 maggio 1996 - 13 febbraio 2021, da Giuseppe Fioroni, Valeria Fedeli, Marco Bussetti e Lucia Azzolina è meglio dimenticarli come ministri dell'Istruzione perché, specie Azzolina, non hanno combinato altre che guai. Per l'attuale ministro dell'Istruzione Patrizio Bianchi, già rettore dell'Università di Ferrara, che si è fatto annunciare da un documento chiamato "Linee Programmatiche del Ministero dell'Istruzione" e reso pubblico il 4 maggio scorso e sul quale ci siamo espressi negativamente con due pezzi, uno di Alessandra Avanzini con titolo molto significativo, *No, grazie ma da una scuola così non vogliamo essere formati*, con cui è comparso prima su "RPscuola.it", una rivista web, collegata per filiazione con "Ricerche Pedagogiche" per pubblicare a botta calda quanto si ritiene di non fare troppo attendere una risposta e uno mio *Una rivista blasfema*, in "ErrePi" del numero scorso (aprile - giugno 2021, n. 219). Il primo pezzo nega punto per punto la validità educativa della scuola proposta dal ministro, il secondo pezzo invita il ministro a leggere e meditare prima di scrivere qualcosa di quel genere fumoso e arretrato che ha scritto. Nel frammentare sarà preso in considerazione quanto ha scritto nelle sue "Linee programmatiche".

² In questi casi mi riferisco in particolare alla ministra Mariastella Gelmini che decurtò il bilancio della scuola e chiuse, proditoriamente, nel 2008, la scuola di formazione degli insegnanti secondari di primo e secondo grado (SSIS).

I provvedimenti legislativi per la scuola furono come un tornado che sconvolse la scuola e gli insegnanti e che disorientò e abbassò di molto la loro valutazione positiva, dimostrandosi, con le loro balorde riforme, un pessimo rimedio da giudicare, come lo fu, una toppa peggiore del buco.

E ciò perché il tempo e i soldi che furono spesi per queste riforme senza una corretta valutazione per studiare il modo di eseguirle, risultarono un vero fiasco economico e educativo così come un'inutile perdita di tempo che fece tornare indietro la scuola di almeno dieci anni: meno insegnanti di ruolo e sempre più vecchi e meno preparati professionalmente, più alunni per classe nonostante il calo demografico e, quindi, meno spazi utilizzabili come classi per mancanza di fondi per il restauro.

Tutto ciò che serviva per l'attrezzatura didattica, da righe e righelli, armadietti per biblioteche di classe rimpolpate con libri donati dalle famiglie, fogli da disegno o fogli per esercizi era dovuto al riciclaggio. Un risparmio micagnoso e sorpassato da più di quindici anni era ritornato in vigore e raccomandato come nelle caserme dei Carabinieri dove, dagli anni '50 si era soliti usare buste rovesciate.

Considerando il disastro che ha procurato il Covid, sia affaticando molto di più gli insegnanti che hanno lavorato e la parte di alunni non seguiti, e perché si nascondevano all'insegnante e perché l'insegnante non sapeva trovarli, la perdita di tempo tra riforme andate a male e i danni del Covid si arriva a cinque-sei anni. In totale almeno circa dodici-quindici anni di perdita. E, ovviamente, nessun insegnante ha mai ricevuto un aumento, per piccolo che fosse, di stipendio.

Per mobili, come armadietti o sedie e banchini, a rotelle o meno, sono state usati quelli di casa.

Io non so se l'anno scolastico che viene il Covid-19 ritornerà come fece l'anno passato che, quando si riaffacciò, fu più aggressivo di prima. Ma il governo, per voce di Lucia Azzolina cui fecero coro tutti i gradi più alti della nostra politica, ben consapevoli che nessuna precauzione era stata presa perché negli allegri e incoscienti mesi estivi si era cantato come la povera cicala, che non smise mai di frinire, furono inconcludenti. Tuttavia, è indubbio, che finora a dicembre 2021 la situazione del Covid-19 non è aggressiva come l'anno passato, ma la DAD è ancora in uso per chi è in quarantena, ma manca un monitoraggio preciso e informazioni giornalieri.

Alla ripresa della scuola, come se nulla fosse successo dal mese di marzo in poi, le nostre autorità con la leggerezza che, almeno in quel

caso (!), raggiunse i massimi livelli, riaprirono tutte le scuole di ogni ordine e grado il giorno 14 settembre, con una puntualità da far invidia a un orologio svizzero.

La ministra Azzolina esultò come i grillini (del resto l'on. Azzolina è grillina) quando Di Maio dal terrazzo di Montecitorio urlò, scioccamente, che, con l'approvazione della legge sul reddito di cittadinanza, era stata sconfitta la povertà.

Le due esultanze si rivelarono ben presto del tutto fuori luogo, anche perché in quest'*annus infelix* e anche *horribilis*, la ministra si era dimenticata di bandire i concorsi straordinari che avrebbero dovuto assumere in ruolo circa 75.000 docenti per riempire le cattedre scoperte delle scuole superiori. Che la scuola non sia tenuta in prima linea, ma che se ne taccia con cura è, certamente, sospetto, dato che non ci sono più contagiati nella scuola quando dura ancora il *green pass*.

I concorsi in questione, cominciati nell'ultima decade dell'ottobre 2020, a poco più di mese dall'inizio zoppicante delle scuole³, sono finiti, e pochi candidati circa il 42% hanno superato le prove. I problemi per l'anno scolastico prossimo 2021-2022 non sono pochi e non sarà facile risolverli.

Se i vincitori saranno pochi, come si annunciano, che fine faranno gli attuali non vincitori, quando si saprà chi sono?

Non voglio fare pronostici solutori per i soloni del Ministero: molto probabilmente dovranno far fronte a vari ricorsi al TAR perché i candidati bocciati al concorso straordinario riservato a chi aveva maturato almeno tre anni di servizio nella stessa disciplina furono oberati di un doppio lavoro (affare del tutto illegale), costringendoli a insegnare e a studiare per insegnare e, sia pure *his rebus stantibus*, a invitarli a sacrificare implicitamente l'insegnamento con vari espedienti quali, per esempio, riciclare lezioni messe a punto per alunni cui non erano destinate e con cui non avevano avuto il tempo di stabilire un rapporto educativo senza il quale non c'è nessuna possibilità di educare.

E poi chi non ha vinto che fine ha fatto? Evidentemente sono stati ritenuti idonei (!) ancora a insegnare, sia pure in altre scuole, per coprire, paradossalmente, i posti restati scoperti. Così, paradosso su paradosso, i vincitori occuperanno posti nuovi, dovendo per legge lascia-

³ Perché i posti vuoti che avrebbero dovuto essere riempiti dal concorso straordinario per 75.000 docenti restarono vuoti e bisognò aspettare di assegnarli temporaneamente, chiamando a scegliere dalle graduatorie dei supplenti.

re il loro posto a chi ha chiesto il trasferimento e, magari, senza nessun criterio a chi è stato bocciato.

Di fronte a tali interrogativi è necessario prendere decisioni chiare, legali e precise senza, insomma, andare fuori del seminato, ossia senza offendere la legge, ma senza offendere sia il vincitore, comunque sacrificato per andare a incardinarsi in una scuola fuori provincia, sia il non vincitore che avrebbe anche e non poche ragioni di sentirsi umiliato dal modo e dal tempo con cui è stato invitato a rispondere a prove assurde, numerose e animate da pressoché nullo sapere educativo.

Quanto finora detto, pensando ad una scuola che possa essere diversa da quella che siamo stati costretti a subire durante i due anni scolastici del coronavirus c'è veramente da disperarsi per i danni educativamente procurati (e non sono pochi) e quanto tempo ci vorrà, a prescindere da affermazioni aleatorie del ministro, per porvi un rimedio con un sistema scolastico tradizionalmente rachitico come il nostro e ferito gravemente da una terribile pandemia come quella del Covid 19.

2. Alcuni dati

Vediamo perché. A costo di essere giudicato pessimista, mi appello ai dati, come ha detto il presidente del Consiglio dei ministri, dott. Draghi, a tutti i dati, compresi quelli che riguardano i morti che erano per Covid a oggi 140.000 circa. È terrificante, soprattutto per le scie di dolore che si portano dietro e chi ha provato a perdere uno di quei numeri lo sa e lo conserva nel cuore, in maniera devastante. E se nei primi tempi della pandemia il virus sembrava colpire in prevalenza (più dell'83/87 %) i vecchi da 80 anni in su, ora non c'è più solo la caccia al vegliardo, anche se non è fragile (ma chi non lo è?). Anzi si ricomincia dai bambini da cinque ai sei anni.

Nonostante la volontà di aumentare le vaccinazioni, come auspica il generale degli Alpini, Francesco Paolo Figliuolo, qualsiasi essere umano, dai piccoli di pochissimi anni fino a coprire, con priorità, le fasce d'età da 12 anni fino ai 69 anni, si ha il calcolato timore che il virus possa contagiare chiunque, vista anche la lotta, non sempre insensata anche se spesso facinorosa, dei No-vax che giocano sull'equivoco che il vaccino non può essere obbligatorio, anche perché, secondo i grandi genii No-Vax, il Covid-19 non esiste.

Invece, è proprio il vaccino a infondermi il cauto ottimismo che tempera il mio precedente pessimismo e mi porta a farmi sperare, sia

pure sempre con la più grande cautela, che il prossimo anno scolastico si apra con tutti, insegnanti e allievi, in presenza. Perché se questo non fosse possibile e l'anno dei nostri scolari e insegnanti fosse contrassegnato da DaD e *Smart working*, riavremo un salvataggio (si fa per dire) *in extremis*, sfibrante per docenti e alunni con il risultato che anche quest'anno scolastico sarebbe un anno perso per i nostri ragazzi, specie per quelli scolasticamente più fragili.

Una situazione questa che ammazzerà la scuola, anche se qualcuno può pensare che DaD e compagnia bella sia un aiuto a fare scuola. Purtroppo, su questa linea sembra sia l'attuale ministro dell'Istruzione Patrizio Bianchi⁴ visto, come egli stesso scrive nelle sue già citate "Linee programmazione del Ministero dell'Istruzione", che vale la pena di "patrimonizzare" la fase emergenziale.

Su di esse ha già scritto un articolo Alessandra Avanzini che bolla queste linee ministeriali del tutto inaccettabili come premesse per una riforma della scuola. Non sto, pertanto, a ripetere quanto ha detto Avanzini, con cui concordo pienamente, e mi limito a sottolineare i tre aspetti che non credo che siano mai stati pensati, se non per assurdo, come fini per migliorare la nostra scuola:

1. Patrimonizzare la fase emergenziale della scuola; ossia, in un italiano più decente, far tesoro. Ma cosa c'è da far tesoro? Non certo la DaD o la DD, una delle esperienze meno significative e più faticose per non dire inutili se non culturalmente pericolose, nel senso che ne avremmo potuto farne a meno dal punto di vista didattico, se il Covid non ci avesse messo lo zampino.

2. Professionalizzare alcune scuole, cioè minare la possibilità di perseguire l'idea di una scuola unica che abbia come compito principale quello di fare ricerca per dare a ciascun allievo la possibilità di seguire il sogno di realizzare qualcosa di suo. Significa non aver capito almeno due cose: 1. che il lavoro se entra nella scuola non per imparare una professione ma per prevaricare la scuola. 2. Il lavoro entra nella scuola come qualsiasi disciplina curriculare che ha una parte ne-

⁴ Il ministro, da luglio, ha cominciato a convertirsi alla necessità della scuola tutti in presenza, e questa volta per davvero. e lo dice a tutta voce ogni volta gli capita un microfono a tiro di bocca. Spero che lavori con impegno, visto che, mentre scrivo, l'apertura delle scuole è avvenuta da più di due mesi e tante sono le cose ancora da fare: vaccini, trasporti, entrata in ruolo di pochi insegnanti, spazi per raddoppiare le classi, ecc.

cessariamente epistemologica che è quella che entrerà nel curricolo senza nessuna volontà di insegnare un mestiere che avrà un posto fuori della scuola.

3. L'allineamento della scuola al mercato del lavoro con l'acquisizione, da parte degli allievi, delle competenze secondo gli standard richiesti a livello internazionale. Alla scuola non resta altro compito di quello di allevare robot e non individui umani, liberi e che possano inseguire i loro sogni per cercare di realizzare se stessi. Il momento di una scuola che faccia anche divertire e che possa allietare l'umanità di insegnanti e allievi con un barlume di felicità che non trova alcun posto nelle linee programmatiche del ministro Bianchi, un po' dittatorialmente confuse e che mirano non a educare un uomo, ma un cittadino senza spiegare perché si usi questo termine generico e, soprattutto, perché non si spieghi esplicitamente cosa sia la scuola e l'educazione.

Dico, con tutta franchezza, che chi raccomanda agli insegnanti di *patrimonizzare* l'esperienza didattica della DaD intende che l'erudizione e il concetto di enciclopedia esauriscano il concetto di educazione che è, invece, il principale compito della scuola che la deve diffondere *magnis manibus plenis*⁵.

Già ne ho accennato altre volte, aggiungendo l'impossibilità di illudersi in cui taglio fuori la possibilità di illudersi di sostituire la scuola con la DaD e la DD che vanno contro i principi fondanti della scuola che a costo di ripetermi li sintetizzo anche qui di seguito in nome del proverbio *repetita iuvant*.

3. *La scuola è in presenza o non è scuola*

L'uso della DaD e della DD, questi due acronimi che hanno fallito per un verso, ma, per un altro, hanno confermato quanto non pochi studiosi (me compreso) pensano che la scuola è un'altra cosa e non si può sostituire con collegamenti on-line, troppo spesso precari o inesistenti tra insegnanti e allievi.

I primi si sentono didatticamente poco utili e i secondi si sono stufati. Intanto gli allievi sono tanti, troppi, e l'insegnante, che è solo, non li vede mai tutti. Parte di essi si nascondono o, addirittura, non ci

⁵ Per un discorso più articolato, ma pur sempre scarsamente originale, rimando al saggio di P. Bianchi, *Nello specchio della scuola*, Bologna, il Mulino, 2021.

sono e il docente ha spesso la triste sensazione pirandelliana di parlare a dei cappotti appesi agli attaccapanni; la sua fatica di preparare un dialogo con uno degli allievi che si era offerto giorni prima con entusiasmo come interlocutore per un'attività che avrebbe potuto coinvolgere tutta la classe, cade miseramente nel vuoto. Senza contare che nessuno può appurare che i ragazzi siano tutti presenti, troppo spesso le interruzioni del collegamento on-line vanificano la buona realizzazione dell'attività, disturbando ovviamente la concentrazione dei compagni che avrebbero desiderato intervenire nel dibattito. E, comunque, in presenza, l'insegnante avrebbe potuto sollecitare chi fosse apparso indeciso a farlo. Scene di questo tipo o similari sono testimonianze palmari che l'on-line in nessun modo sia un'alternativa alla scuola che è luogo d'incontro come primo momento allargato della socializzazione che funge essa stessa da appoggio per incrementare qualsiasi genere di apprendimento. E, peraltro, l'on-line non può e, quindi, non deve scompigliare, se non per il più breve tempo possibile, l'assetto familiare già affaticato dai compiti che gli sono propri e che non hanno niente a che fare con gli interventi caratterizzati dalla sistematicità che sono propri della scuola, insieme agli altri principi di fondo quali quelli che ne fanno un concetto ideale.

4. *I principi che fondano la scuola*

Sono principi che, come già accennato prima. Cerco qui di sintetizzare. Innanzitutto, la scuola tende sempre a qualificarsi come laica e autonoma, necessaria per tutta la società e contraddistinta da quelle caratteristiche che ne individuano appunto la sostanza ideale. È possibile enucleare tali caratteristiche nei seguenti punti.

1. *Distacco dal contingente*. La scuola realizza il suo compito nel non essere legata al carro del contingente ma nell'offrire continue suggestioni e precisi strumenti concettuali per il suo superamento. La scuola si caratterizza, insomma, nel superamento del *fenomeno* (ciò che c'è, il reale) nel *noumeno* (ciò che si pensa, l'ideale).

2. *Segregatività*. La scuola si struttura, di necessità, come luogo segregato dall'esperienza immediata, un luogo cioè dove possono essere sperimentate avventure intellettuali che, in quanto tali, privilegiano ciò che può accadere rispetto a quanto è già accaduto. Pertanto, pur consapevole della realtà che la circonda e delle influenze che essa ha sul proprio operato, la scuola le mette "temporaneamente" sotto *epochè*,

instaurando una sorta di “cerchio magico”, come nel gioco, dove vigono regole formali che non hanno alcuna presa immediata sulla realtà esterna.

3. Intenzionalità. La scuola organizza le opportunità per apprendimenti specifici stimolando l'analisi e la riflessione su quanto accade e su quanto potrebbe accadere. Il suo compito è quindi intenzionale, mai affidato all'improvvisazione e all'occasionalità. L'insegnante è il principale garante di tale intenzionalità. In tal senso la scuola è la centrale di un progetto educativo che coinvolge tutti gli aspetti formativi presenti in una comunità.

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

5. Tensione cognitiva e decantazione della “conoscenza spontanea”. La scuola, grazie all'instaurazione del cerchio magico del gioco intellettuale, mira a decantare la conoscenza “spontanea”, legata all'*hinc et nunc* e all'esigenza di soluzioni immediate per tendere al generale e all'universale. Tutto, nella scuola, converge ad esaltare il momento cognitivo per mettere in grado l'individuo di organizzare umanamente la propria esistenza in costante rapporto con quella altrui grazie alla raccolta sistematica, all'interpretazione e all'elaborazione per interventi mirati che l'affinamento dell'intelligenza permette dei dati del reale.

6. Primarietà del codice alfabetico. La tensione della scuola ad inculcare nell'individuo la necessità di interpretare il reale per dargli un significato fa sì che essa organizzi il vissuto quotidiano secondo un codice che privilegia l'astrazione simbolica, come appunto il codice alfabetico che, suscettibile di molteplici combinazioni con svariati altri codici, trascende sempre il particolare contesto in esame. In effetti, attraverso la formalizzazione del sapere, la scuola punta alla funzione “universalistica” della conoscenza facendo sì che essa possa essere “trasferibile” in contesti diversi da quelli in cui è stata appresa.

7. Verificabilità. La scuola, in quanto fondata su una conoscenza formalizzata, non solo trasmette e incrementa la conoscenza con la possibilità di controllarne i risultati nell'utenza, ma è in grado anche di controllare le sue stesse strategie di formalizzazione e di trasmissione dei saperi.

8. *Fondamentalità del docente: sistematicità e progettazione.* Nella scuola è fondamentale la presenza dell'insegnante quale costante e attenta guida ai processi di concettualizzazione per fare della scuola un *sistema*, cioè come un insieme di parti logicamente collegate fra loro che trovano ragion d'essere nella loro costante interazione. Ciò si dà come progettazione sperimentale guidata e continuamente controllata dall'insegnante.

9. *Capillarità.* L'organizzarsi come sistema non approda ad alcun risultato laddove manca la possibilità dello stesso sistema di farsi sentire come tale. La scuola deve essere presente in ogni luogo. Di principio, essa deve raggiungere tutti, perché essa è di tutti e per tutti i membri di una comunità.

10. *Pubblicità e pluralismo.* Proprio questo carattere di universalità, e quindi di pluralismo, fa sì che la scuola sia un "affare" che coinvolge i destini di tutta una comunità. E ciò comporta la necessità del puntuale interessamento ed intervento da parte dello Stato per coordinarla e controllarla⁶.

Chiariti questi aspetti diventa del tutto evidente che la famiglia come, del resto, qualsiasi altra istituzione comunitaria, non può essere considerata sostitutiva della scuola.

5. *Per una scuola superiore unica*

La pandemia, in questi ultimi due anni, ci ha rubato la scuola. È stato un grosso danno che porta il rischio che la comunità si frantumi. Ci sarebbe stato bisogno che la scuola avesse riaperto a settembre, in presenza: è questa l'unica scuola possibile, è un imperativo categorico, a cui uno Stato di diritto non può sottrarsi. Ma una riapertura della scuola con tutti in presenza non deve essere una scuola ante Covid, ma una scuola per la quale abbiamo tutto il tempo per prepararsi, pur avendo buttato tutta l'estate scorsa, e mettere a punto gli accorgimenti di cui ho parlato nell'articolo dello scorso numero di questa stessa rivista e organizzare una scuola diversa, con compiti diversi e insegnanti preparati professionalmente.

Insomma, una scuola nuova, in cui l'insegnante possa sbrigliare la sua fantasia per far imparare ai suoi allievi a sognare cioè a immergersi in ricerche che senta come un'organizzazione di un suo sogno. Per

⁶ Ho ripreso questi punti da G. Genovesi, *Scienza dell'educazione. Linguaggio, rete di ricerca e problemi sociali*, cit., pp. 108-125.

una simile scuola occorrono due cose imprescindibili: organizzare una scuola unica a livello secondario superiore e riproporre l'istituzione di un corso biennale di formazione di insegnanti secondari di primo e di secondo grado. Gli istituti in questione sono stati già presenti nel nostro sistema scolastico: la cosiddetta scuola media unica, istituita nel 1963 dopo lungo e difficile travaglio che ha dato non solo miglior risultato rispetto alle plurime scuole medie professionali o con il latino degli anni precedenti e senza affatto sfigurare in capacità formative e la cosiddetta SISS, istituita nel 1998 e chiusa senza valide ragioni dal ministro Mariastella Gelmini nel luglio 2008 e che, agganciata alle Università come corso universitario, avrebbe potuto funzionare al meglio previ alcuni aggiornamenti del caso, una volta ascoltati i suggerimenti discussi dai direttori delle singole SISS.

La SISS ferrarese, cui ho partecipato come docente per dieci anni e diretta da Luciana Bellatalla, aveva, per esempio, dato buona prova di sé. Nulla vieterebbe, se non la cattiva pregiudiziale contro la scuola superiore unica, di iniziare esperimenti di scuola unica superiore tenendo conto dei loro modi organizzativi da parte di una commissione *ad hoc*.

Non credo, d'altronde, che ci sia il tempo di mettere in piedi una riforma della scuola *comme il faut*, e, a mio avviso, è sconsigliabile una riforma come quella prefigurata dalle "Linee programmatiche" preparate dal ministro Bianchi. Altrimenti vale la regola aurea: meglio un asino vivo che un dottore morto.

6. *Alcune previsioni politiche*

Concludo l'articolo, per il quale ho ripreso idee che avevo già formulato qualche anno fa ho ripreso idee che avevo già formulato qualche anno fa, ma che ancora ritengo valide e che sconsigliano di fare una riforma della scuola balorda come quelle cui ho accennato. Prima di intraprendere un lavoro complesso come una riforma della scuola che è da fare in maniera graduale, *in itinere*, è necessario prendere un tempo di riflessione di almeno due/tre anni e più ancora per ritoccare gli aspetti organizzativi e renderli più adatti ad avvicinarsi al perseguimento dell'idea fondante del lavoro progettato.

Occorre, dunque, pensare senza fretta, rifiutando di voler approfittare di un'occasione che ci si illude possa durare, come per esempio successe per la riforma Berlinguer, ministro di un governo appeso a un filo. E anche il governo Draghi stava per cadere sulla riforma della giustizia e non ha nessuna certezza di essere in carica, dopo l'elezione

del Presidente della Repubblica e la tornata elettorale politica che non si presenta affatto come sicura, in un *remake* di un Governo di unità nazionale. Come si vede, per la scuola oltre il Covid, ammesso e non concesso che la pandemia si estingua almeno nel breve termine, non è certo facile prevedere cosa succederà nell'arco di un'altra legislatura, specie se ci lasciamo prendere dalla trappola di dire ciò che vorremmo che fosse rispetto a quella che pensiamo veramente sarà.

È sempre, comunque, molto difficile fare previsioni, specie sulla scuola. Ma evitando di cascare nella trappola ricordata – in cui peraltro sono volutamente cascato prima di queste conclusioni quando mi sono lasciato andare a esprimere i desideri che coltivo da tanti anni – cercherò di fare caute ma chiare previsioni e avanzare una speranza:

1. Se ci sarà ancora il governo Draghi, la scuola partirà con il forte *gap* delle “Linee programmatiche” del Ministro Patrizio Bianchi. Del resto, credo che la promessa dello stesso ministro non sarà mantenuta e si ricorrerà a strategie più o meno improvvisate o addirittura alla didattica digitalizzata, sia pure gabbellata come *provvisoria*, vuoi anche per rimediare alla mancanza di insegnanti, di spazi, vuoi per rimediare al sovrannumero degli studenti nelle classi, alla disastrosa situazione vaccinale e dei trasporti. *His rebus stantibus* le “Linee programmatiche” del ministro Bianchi, anch'esse *provvisoriamente*, andranno in soffitta e pochi, spero, le rimpiangeranno. Circa il semestre bianco, non sono previsti sommovimenti diversi che, caso mai, avverranno con il possibile cambio del presidente della Repubblica, che ha detto apertamente di non voler prolungare il suo mandato, e dopo le elezioni politiche.

2. Chi prenderà il posto di Mattarella? Laddove fosse convinto ad allungare il suo mandato, continuerà il Governo di unità nazionale? Saranno sciolte le Camere e indette le elezioni? Chi salirà al Governo? Io non so rispondere a queste domande e neppure lo voglio, visto che non è il mio mestiere. Ma voglio aggiungere una mia forte speranza che coinvolge tutto il nostro mondo, e quindi anche la scuola, che l'elezione del Presidente della Repubblica, a prescindere da ogni tattica politica punti decisamente su una persona, donna (meglio) o uomo, di cui non ci si debba vergognare. Per il resto posso solo azzardarmi a fare l'ipotesi che, secondo i sondaggi, la cui affidabilità è molto aleatoria, le destre sono in vantaggio, anche se nella tornata elettorale per le amministrative hanno subito una vera *débâcle*.

3. Pertanto, se vinceranno le destre – cosa che fermamente non spero – non saranno delicate con la scuola e non sarà certo una

passaggiata da tutti i punti di vista. I No-Vax avranno via libera e il virus, con tutte le sue eventuali varianti diventerà padrone incontrastato del campo e con esso la paura, con cui già dal 2018 le destre ci hanno abituati a convivere e la vera scuola correrà il serio pericolo di scomparire, almeno nelle forme che ho cercato di tratteggiarla in questo volume.

4. C'è solo da sperare che il Covid, nell'anno scolastico 2022-2023, sia sparito o, comunque, tenuto sotto controllo con le vaccinazioni, l'unico vero antidoto del Covid, e che nessun politico della destra se la senta di metterci la faccia e affrontare un'altra fallimentare riforma della scuola.

5. L'unica certa è una cosa che, stante come sono organizzate le forze politiche e l'orientamento, stando ai sondaggi sull'immaginario collettivo, non sarà mai portato in Parlamento un disegno di legge sulla scuola unica, sui cui vantaggi nessuno dei nuovi eletti in Parlamento, a prescindere dal partito politico, ha veramente meditato anche perché, lo capisco, è il punto più politicamente pericoloso e solo un Don Chisciotte potrebbe gettarsi in un'impresa pazzca come questa. D'altronde i Don Chisciotte non entrano di solito in politica. Non è certo un caso che tutti i progetti sulla scuola redatti in Italia fin dall'Unità rimarchino l'importanza della scuola professionale che, paradossalmente, è proprio quella scuola che nega il concetto stesso di scuola, concetto che ha guidato queste pagine.

8. *Concludendo*

Tutto quanto è stato detto nel paragrafo precedente è solo un'ipotesi di cosa potrà avvenire quando il Covid non ci sarà più. Ma sarà vero? È molto incerto. In effetti non si può dire che la scuola sia al sicuro dai contagi dato che è un luogo di assembramenti per eccellenza e i mezzi di trasporto pubblici non sono certo affidabili anche se bisogna pur muoversi e senza coltivare con cura una certa fiducia non sarebbe più possibile vivere.

D'altronde, nessuna nostra azione è del tutto senza rischi, come il vaccino che non lo puoi avere con la sicurezza di essere immune dai immunizzato al 100% dal contagio.

Colui che lo desidera così è, gioco forza, un No-Vax che non vuole ammettere che ha paura a vaccinarsi per i motivi più vari, magari trincerandosi dietro lo scudo di uno Stato definito impropriamente autori-

tario che ti priva della libertà e ti obbliga a vaccinarci. Cosa che la Costituzione, peraltro, non vieta affatto.

Non è facile tener dietro a simili discorsi di chi accusa che è vittima di uno Stato autoritario e antidemocratico⁷ che accetta critiche e accuse di una sparuta minoranza rispetto ai 46 milioni di vaccinati.

Ma non solo; bisogna prendere atto che anche a una piccola dimostrazione di, forse, pacifici No-Vax si intruppano e si mescolano gruppi consistenti di violenti facinorosi di varia estrazione politica come i neofascisti e neonazisti di Forza Nuova e di Casa Pound⁸, dei centri sociali e i Black Box che hanno solo in testa di picchiare e distruggere e generare paura. E come si è detto, la paura e l'odio generano paura e odio che annullano qualsiasi volontà di dialogare e di educare.

Sono esempi che ormai dal 2018, da quando salirono al governo i 5stelle con la Lega, i neofascisti intrufolatisi tra i No-Vax, picchiano e sfasciano, centrali della CGIL e assaltano ospedali, rovesciano macchine di polizia e di privati, spaccano le vetrine dei negozi e picchiano i poveri ingenui passanti abbandonati a se stessi.

Non c'è nulla che fermi simili azioni vandaliche e molti dei cittadini si sconcertano e giustamente hanno paura e purché tutto finisca preferirebbero ritornare ai *treni che arrivano in orario* e che la scuola continui a far finta di educare.

A me fa veramente ancora più paura del Covid-19 che i fascisti riprendano il potere, violenti, bugiardi, ottusi e razzisti sono sempre presenti tra di noi, a parte i nostalgici che sono ormai in via di sparizione, perché con le concezioni che li caratterizzano non avrebbero nessuna fiducia sulla scuola se non prevaricata da un sovranismo sciocco e autoritario che sarebbe ben lontano da educare.

⁷ È evidente che si dimentica volutamente l'art. 1 della Costituzione che recita: "L'Italia è una Repubblica democratica fondata sul lavoro. La sovranità appartiene al popolo che la esercita nelle forme e nei limiti della Costituzione". Essa, comunque, (cfr. art. 2) non vieta affatto il vaccino obbligatorio che, quindi, diviene una questione politica e non anticostituzionale.

⁸ Cfr. il saggio di Claudio Giunta, "*Ma se io volessi diventare un fascista intelligente?*". *Educazione civica, la scuola, l'Italia*, Milano, Rizzoli, 2021. Sull'educazione civica si veda la mia nota *Ma è proprio necessaria l'educazione civica come disciplina a se stante?*, in "Ricerche Pedagogiche", Anno LV, n. 330-221, luglio-dicembre 2021, Sezione "ErrePi", rispondendo che "è tutta la scuola, nella sua struttura, nelle sue regole che la contraddistinguono come luogo che si fa centrale educativa e un vero e proprio officio di cultura che insegna, con il suo stesso esistere, l'educazione civica".

Pertanto, se riusciamo a scansare questo immenso pericolo fascista e a andare incontro a lunghi periodi di una forte attenuazione del Covid se non si può desirare che tutti noi ritorniamo a come eravamo, visto che la pandemia non è passata come acqua sui vetri e ha eroso molta parte del nostro spirito civico, ma ci ha reso comunque diversi e forse un poco più intelligenti e migliori al punto che lotteremo per una scuola del tutto diversa.

Covid, scuola e spirito civico

Luciana Bellatalla

In questo articolo si prendono in esame gli effetti dirompenti della pandemia sulla vita civile, non tanto per quanto riguarda gli aspetti concreti della sua organizzazione (cui il lockdown ha ovviamente contribuito in maniera decisiva) quanto nella percezione culturale e individuale delle relazioni interpersonali. E ciò in un'ottica educativa, sia in senso generale sia, in particolare, in ambito scolastico. Ne deriva una riflessione sul significato dello spirito di appartenenza al gruppo sociale ed una messa in discussione della cosiddetta educazione civica in ambito scolastico.

The author considers the outcome of pandemic on civil context, not only referring to its concrete organization (the lockdown has necessarily altered), but above all referring to cultural and individual perception of social interrelations. The subject is discussed from an educational point of view: firstly, in a general perspective and then referring to school conditions. Summing up, the author aims to think over the educational meaning of social and cultural identity and to dispute about the educational role of so-called "Civic Education" in school curricula.

Parole chiave: pandemia, scuola, educazione, società, responsabilità

Keywords: pandemic, school, education, society, responsibility

1. Essere parte del corpo sociale

Il Covid è venuto improvvisamente a sovvertire il mondo ed ha imposto, a livello globale, un ripensamento sul nostro stile di vita, sul nostro futuro e sul senso della nostra esistenza. Di più: ci ha messo dinanzi ai significati espliciti ed impliciti della vita civile, della condivisione di valori e della stessa democrazia.

Il primo aspetto su cui il Covid ci ha spinto a riflettere è certo quello di comunità e di appartenenza al corpo sociale.

Lo ha fatto, dapprima, con la violenza delle morti e del dolore: difficile dimenticare certe immagini o la litania serale di dati luttuosi in continua crescita o la commozione del *Requiem* di Donizetti, eseguito al cimitero di Bergamo da artisti locali sotto la guida di un direttore, provato dalla malattia in prima persona e negli affetti più cari.

Poi, dopo il momento della commossa affettività, è subentrato il momento della riflessione, che si è, per così dire, agganciato all'informazione sulla malattia, alla campagna vaccinale, alle quarantene ed alle separazioni imposte sul lavoro, a scuola, tra gli amici.

A questo punto, di là dalla compassione, siamo riusciti ad elaborare un senso di condivisione di obiettivi ed a capire che tutti, non uno escluso, eravamo chiamati a difendere i valori di una comunità civile e democratica? Ossia i valori della solidarietà, del rispetto, dei principi di uno Stato di diritto, della libertà come mezzo non solo per esprimere la nostra individualità, ma anche e forse soprattutto per realizzare una casa comune in cui poterci riconoscere e poter vivere *con* gli altri e non nel chiuso del nostro orticello alla maniera del disilluso Candido volterriano?

Al Covid, in mezzo a tutti i disastri che ci ha procurato, possiamo anche ascrivere quello di aver portato a compimento quel processo di dissoluzione del “pubblico”, in atto da decenni, ma ancora, in qualche caso, tenuto a freno da sopravvivenze (sempre più flebili) di spirito civile e civico.

Anche a questo proposito, non mi riferisco alle forme più risonanti e conclamate di disprezzo per gli altri, come mettono in luce le strumentalizzazioni ideologiche delle norme restrittive o il controcanto dei no vax o dei no-green pass; mi riferisco, piuttosto, all’insofferenza alle norme di civile convivenza, al privilegiamento continuo di interessi particolari e, infine, ad un esplicito e continuamente ribadito primato dell’economia o, meglio, di un abito economicista, rispetto ai diritti della comunità e al diritto alla vita.

Un esempio di questo atteggiamento, che non esiterei a definire cinico, è emerso soprattutto a proposito della riduzione delle lezioni nella forma della DaD: la stampa ha raccolto le lamentele delle famiglie per stigmatizzare una soluzione, di sicuro all’inizio abborracciata e poi proseguita con scarso impegno da parte ministeriale, ma altrettanto di sicuro fino ad un certo punto inevitabile in una condizione di contagio diffusissimo e quasi inarginabile. Prendo come riferimento un settimanale come “L’Espresso”, per tradizione sempre attento alle questioni civili e paladino dei soggetti più deboli. Ebbene, il settimanale si è schierato con le famiglie senza se e senza ma; ha difeso le ragioni degli alunni; ha trascurato del tutto le difficoltà effettuali del corpo docente; ha confrontato le soluzioni degli altri Paesi con quelle italiane, senza contestualizzare le situazioni all’interno delle strutture didattiche e delle politiche a monte degli accadimenti. Si è denunciato il disagio dei singoli, la crescita dei disturbi psicologici tra gli adolescenti privati della frequenza scolastica, dando voce a psicologi, psichiatri e sociologi, ma mai o solo raramente a insegnanti o a studiosi di questioni educative.

Dove erano i giornalisti, così pronti alla difesa dei diritti degli scolari, quando anziché fronteggiare un'emergenza si è fatto scempio della scuola e della sua *mission*? Le famiglie si sono accorte della centralità della scuola solo quando non hanno potuto conciliare lavoro e vita domestica, mentre l'hanno contestata tutte le volte in cui non hanno tratto dalla scuola, singolarmente, le soddisfazioni che ritenevano giuste per i loro rampolli. O, peggio, tutte le volte in cui hanno scelto il cosiddetto *home-schooling*, salutato sui giornali come un fenomeno di costume e non come una forma di segregazione sociale e, quel che è peggio, intellettuale e culturale.

Nessuno ha sottolineato che a scuola si agisce attraverso una relazione e che la sua centralità e il suo significato si giocano non sul successo momentaneo dei singoli, ma sull'efficacia con cui diventa tessitrice di cultura e, quindi, di relazioni di lungo respiro anche dopo ed oltre il periodo passato sui banchi e nelle aule. La scuola, infatti, lavora sul futuro e per il futuro e non sulla dimensione del qui ed ora. Prepara sfide all'esistente, attraverso una didattica capace di allertare nei più giovani, in una fitta rete di relazioni, immaginazione, spirito critico e capacità di andare oltre ciò che si ha davanti o che è visibile agli occhi: gli insegnanti sanno di lavorare nel presente per un futuro che non apparterrà loro, ma di cui si sentono responsabili.

Quanto di questo futuro si è perduto con il Covid? Questa è la domanda cruciale, che tutti avrebbero dovuto porsi. E quanto si è perduto non perché si è stati costretti a lavorare on-line, ma perché il ministero ha improvvisato, si è baloccato con inutili trastulli e non ha mirato al cuore della scuola? Anzi, si deve aggiungere che si è comportato così anche quando aveva tempo per progettare e programmare interventi significativi. E soprattutto quando, incoraggiando, come del resto fa da almeno trent'anni, le richieste delle famiglie, ha trasformato gli ultimi due anni scolastici in una sanatoria generale: il rapporto dell'Invalsi, pur con tutti i *distinguo* e le cautele del caso, ha comunque messo in luce le carenze dei nostri recentissimi studenti. Se a diciotto anni, essi hanno all'incirca – fatti salvi casi eccezionali – competenze e conoscenze comparabili a quelle di un tredicenne che esce dalla scuola media (da tempo anello debole del nostro sistema scolastico), possiamo indurre che nel giro di pochi anni le nuove generazioni, cui sarà affidata necessariamente la gestione e l'organizzazione della vita sociale e produttiva, saranno analfabeti di ritorno, scarsamente affidabili anche per e nelle competenze specifiche che diventano efficaci solo sullo sfondo di una intelligenza bene alimentata.

Da un lato, i fautori dell'individualismo aziendalista, a dispetto delle ripetute denunce delle derive etiche, sociali e perfino professionali di tale impostazione¹, continuano ad invocare competizione, merito, formazione di una nuova *élite*²; dall'altro, il sistema scolastico italiano, oggi nelle mani di un economista, insegue, e non da ora, il miraggio di un potenziamento delle scuole professionali, nonostante, come è accaduto negli ultimi mesi, le proposte siano accompagnate da parole d'ordine accattivanti³. Tuttavia, attenzione alle fragilità, alle disabilità, sicurezza della salute, revisione della didattica per valorizzare le nuove tecnologie, lavoro per gruppi e via elencando non riescono a nascondere il fatto che la scuola prossima ventura sarà una scuola al servizio della cosiddetta occupabilità, delle competenze e della valorizzazione del merito, anche tra i docenti, la cui preparazione professionale (al centro dei pensieri dei ministri passati, presenti e certo anche futuri, ma sempre in maniera troppo evanescente), nonostante l'asserita necessità di una interazione scuola-università sarà riconsegnata completamente, come per il passato, nelle mani della pratica scolastica, con un conclamato primato dell'empiria, per un verso, e di uno spurio didatticismo, per l'altro. Come non può non accadere, quando l'esperienza non è collegata al pensiero riflessivo e non si confronta con teorie intese non come vuota astrazione, ma come la base necessaria ed imprescindibile dell'azione.

La scuola che ci aspetta, dunque, sarà modellata sulle attese dell'economia, del mercato e delle distinzioni sociali, perché l'attenzione alle fragilità ed alle marginalità può venire solo là dove, final-

¹ Cfr., come esempio per tutti, almeno *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*, tr. it., Feltrinelli, Milano, 1999 di Richard Sennett.

² Si veda l'ultimo saggio di Roger Abravanel, non a caso ingegnere ed emeritus director di McKinsey, *Aristocrazia 2.0. La classe dirigente che serve all'Italia*, Milano, Solferino, 2021: "Il nostro è un Paese che non ama i valori del merito, della competizione e dell'aspirazione all'eccellenza ma se la nostra economia è ferma da 40 anni non è certamente casuale": così Franco Locatelli, parafrasando l'autore, introduce un'intervista ad Abravanel sul sito che presenta il volume – First online (consultato in data 21 luglio 2021).

³ Rimando, per questo, sia al breve volume di Patrizio Bianchi, tra l'altro articolato intorno ad una conoscenza assai lacunosa della storia del nostro sistema scolastico, *Nello specchio della scuola*, Bologna, il Mulino, 2020 sia al Rapporto finale della Commissione ministeriale, guidata dallo stesso Bianchi e voluta da Azzolina (con la presenza, tra l'altro di un numero esiguo di "pedagogisti"), dal titolo assai roboante, *Idee e proposte per una scuola che guarda al futuro*, messo a disposizione del pubblico nel momento in cui il nuovo ministro si è insediato alla Minerva.

mente, si smette di dare a “ciascuno il suo” o di fare parti uguali tra diseguali, per citare il sempre attuale prete di Barbiana, e per fare della scuola non una bottega di arti e mestieri, ma il luogo della formazione culturale, intellettuale e civile di tutti, non uno escluso, indipendentemente dal lavoro che ciascuno sarà chiamato a svolgere o deciderà di svolgere. La scuola è il luogo dell’educazione e l’educazione è formazione dell’umanità che appartiene a ciascun individuo e non formazione di abilità o competenze particolari. E se l’educazione è una per tutti, anche la scuola dovrà essere tale per tutti. Non uno escluso.

E qui torniamo al punto da cui siamo partiti, vale a dire la discrasia tra una società che si fregia dell’attributo di democratica (anche quando, di fatto, nelle scelte politiche o nel linguaggio corrente la democrazia appare assai appannata) e la difesa di un mondo sociale diviso, divisivo e modellato sui singoli.

Come ciascuno – e il Covid, abbiamo detto, lo ha messo in luce – tende a difendere suoi presunti diritti, così anche la scuola, che viene qui assunta come lo specchio di una corruzione dello spirito comunitario, viene asservita agli interessi non del lavoro (che è ovviamente una parte costitutiva della vita associata), ma del meccanismo economico in cui i soggetti diventano risorse al pari delle macchine e vanno aggiornati né più né meno come si aggiornano i programmi di un software.

Il concetto di *res publica*, che, per un verso, ci fa sentire parte di un progetto comune e, per un altro, ci consente di accedere a quei beni comuni, materiali ed immateriali (come, ad esempio, la scuola e la cultura o la salute), di cui nessuno è padrone, ma a cui tutti, non uno escluso, hanno diritto, è lontano. E questo è, principalmente, l’esito di una società come la nostra senza educazione, perché da tempo privata di una scuola degna di questo nome e che, a quanto pare, si sta avviando ad essere ancor più erosa e pervertita.

La consapevolezza della cittadinanza si fonda sull’autonomia del pensiero e, quindi, sull’educazione e passa attraverso il rispetto della legge sia morale che civile⁴, ossia sull’aver compreso, come ho già detto in altre occasioni⁵, che nessuno è un singolo perché è calato in un contesto di relazioni, controllate e controllabili, da gestire e da ri-

⁴ Su questo tema, rimando ad un bell’articolo di Massimo Cacciari, suggeritogli dall’occasione della Festa della Repubblica, ma che va ben al di là di tale occasione, *Una repubblica difficile*, in “L’Espresso” del 30 maggio 2021.

⁵ Cfr., ad esempio, L. Bellatalla, *La relazione educativa: scenari di complessità*, L. Bellatalla, G. Genovesi, E. Marescotti (a cura di), *Insegnare prima di insegnare. Fondamenti per la professionalità docente*, Milano, Angeli, 2006, pp. 107-122.

spettare. La mancanza di questa autocoscienza, vale a dire la carenza di educazione, spiega perché siamo stati e siamo tanto restii ad accettare quelle regole opportune da condividere per salvaguardare salute e sopravvivenza.

2. *I fattori rimessi in discussione*

Il Covid ha portato alla superficie ciò che da tempo era latente ed emergeva, a dire il vero, sempre più spesso, nel linguaggio, negli slogan politici, nei talk-shows televisivi e perfino nella volgarità di certe pubblicità⁶. E lo ha fatto mostrando quanto si siano ormai logorati tre fattori fondanti dell'educazione e, quindi, della civile convivenza: la relazione, di cui in parte ho già detto; il tempo e lo spazio. Sono tre fattori tra loro strettamente congiunti e che tratterò separatamente solo per perspicuità di argomentazione. E sono, non a caso, i tre fattori su cui ha fatto leva, in maniera anche molto appariscente, il periodo di *lockdown* e su cui la DaD ha insistito particolarmente.

Si tratta di tre fattori portanti dell'educazione, perché, calati in situazione scolastica, essi consentono, in un ambiente particolare e selezionato, di fare esperienza degli elementi stessi che intessono l'esistenza di individui e gruppi, di comprenderne la complessità e, infine, di diventarne padroni dopo ed oltre la scuola.

L'elemento che mette in luce la trasformazione in negativo di questi fattori è il linguaggio: in questo periodo, infatti, hanno cominciato a circolare parole ed espressioni dalle chiare implicazioni negative.

La prima di queste espressioni, ormai, purtroppo, entrata nell'uso corrente, è stata “distanziamento sociale”, per indicare quella distanza fisica di sicurezza al fine di evitare un possibile contagio. È evidente la confusione, dunque, tra spazio sociale e spazio fisico e, di conseguenza, anche il significato delle relazioni interpersonali non può non esserne toccato. Ciò che questo virus (come, del resto, ogni altra malattia contagiosa) richiede è un contatto fisico ridotto e dalla distanza e dalla mascherina, ma non che le relazioni sociali si interrompano: esse esistono a prescindere dalla presenza e dal diretto contatto perché sono costituite di un senso e di significati che non coincidono con la fisicità o non si riducono ad essa.

⁶ Cfr. F. D'Agostini, *Verità avvelenata. Buoni e cattivi argomenti nel dibattito pubblico*, Torino, Bollati Boringhieri, 2015 e A.M. Banti, *La democrazia dei followers. Neoliberalismo e cultura di massa*, Roma-Bari, Laterza, 2020.

Questa confusione è il punto di arrivo di una organizzazione inter-soggettiva per la quale la comunicazione si è progressivamente ridotta: lo mettono in luce i messaggini, spesso fatti di abbreviazioni e di emoticon in vece delle parole; le poste elettroniche, necessariamente concise e la scomparsa degli scambi epistolari, che erano uno degli esempi più interessanti di relazioni significative personalmente e talora proficue culturalmente, come si dice oggi, da remoto.

Ecco la seconda espressione entrata nell'uso: nata in ambito informatico, per indicare un collegamento in via telematica, al sistema centrale d'elaborazione anche a molta distanza da esso, oggi si usa con disinvoltura per indicare tutte le situazioni di lavoro, comunicazione, informazione e perfino fruizione di spettacoli non in presenza. Ma l'espressione rimanda, visto il significato principale della parola "remoto" in italiano, all'idea di isolamento e, quindi, di solitudine, come fanno notare anche Giacomo Devoto e Gian Carlo Oli nel loro dizionario⁷. E di nuovo ricadiamo nell'identificazione tra distanziamento sociale e distanziamento fisico.

A questo punto diventa legittimo il sospetto che i contatti di cui a gran voce si fa richiesta (al ristorante, in pizzeria, in discoteca, sulle spiagge e via dicendo) rappresentino, di fatto, affollate solitudini, visto che il concetto di relazione sociale è diventato evanescente o scarsamente significante. E, del resto, una società divisiva, come quella attuale, che stigmatizza gli esseri umani dal colore della pelle o dalla provenienza nazionale e dà credito a chi più urla e non a chi argomenta in maniera ragionevole, non può che avere in dispetto le relazioni sociali: l'IO singolare, solitario e convinto di essere il motore immobile del mondo, è ormai la misura di tutte le cose.

Le relazioni sociali, al contrario, non solo, come è ovvio, richiedono la presenza degli altri, intesi come microcosmi di una storia e di una cultura personali e, quindi, capaci di arricchire ogni incontro e di trasformarlo in suggestioni, stimoli e nuovi esiti, ma si svolgono sempre in uno spazio e in un tempo.

Tuttavia, anche questo spazio e questo tempo non vanno intesi solo in senso materiale e fisico. Infatti, poiché i vari soggetti delle relazioni sociali sono, come ho detto, microcosmi e non singolarità, il qui ed ora in cui le relazioni si declinano sono da considerarsi come la punta di un iceberg ben più complesso ed articolato: passato, presente e futu-

⁷ *Dizionario della lingua italiana*, Firenze, Le Monnier, 1971: il riferimento è al primo significato del lemma, "lontano nello spazio e nel tempo".

ro si legano, anche se in maniera implicita, in ogni relazione ed il luogo o i luoghi di ogni incontro ne portano con sé altri, ricordati, immaginati o perfino sognati. Ogni relazione, insomma, poiché è intrinsecamente formativa per chi la agisce, dilata spazi e tempi; vive nel presente per costruire nuove esperienze e dare senso a quanto accade e va comunicato, ossia messo in comune, partecipato e condiviso.

La relazione, dunque, intrinsecamente formativa, vive attraverso il processo educativo, a cui contribuisce. Quanto più le relazioni sono ricche e significative tanto più lo spazio ed il tempo si dilatano, si articolano, interagiscono e prendono senso, conferendolo contemporaneamente all'esperienza.

Il Covid ci ha messo dinanzi a questi aspetti alterando il Tempo e lo Spazio della nostra vita personale e collettiva. E, come nel caso del distanziamento fisico, ha posto tutti noi dinanzi all'impoverimento di questi fattori non tanto perché ci ha costretti a vivere per un certo periodo chiusi in uno spazio ristretto ed in un tempo sospeso, quanto perché ci ha fatto scoprire, anche in questo caso, che ormai siamo abituati a pensare Tempo e Spazio solo nella dimensione del qui ed ora. Anzi, a vivere Spazio e Tempo solo in un eterno presente, privo di tridimensionalità.

Pur riconoscendo la fragilità di una esistenza limitata da quattro pareti domestiche (specie per i più giovani con energie sovrabbondanti e voglia di esplorare quanto li circonda), tuttavia, dobbiamo anche riconoscere che il *lockdown* ha denunciato una generale incapacità di "giocare", di inventare mondi e situazioni: la prigionia, da più parti lamentata, se si deve dar credito a resoconti giornalistici o a testimonianze televisive, ha messo in luce che la concretezza pare ormai l'unica dimensione in cui ci si sappia muovere e che l'immaginazione fa difetto.

In particolare, nella situazione scolastica, la DaD ha mostrato gravi lacune a questo riguardo e non solo per i due motivi più evidenti e da più parti sottolineati, ossia, per un verso, il fatto che si è continuato a far lezione nel modo consueto senza tener conto del mezzo di comunicazione e, per un altro, aver dovuto sostituire alle relazioni tipiche della classe relazioni solo virtuali.

Certamente, come tutti gli strumenti tecnici anche il digitale può e potrà sempre di più rivelarsi di utilità nelle applicazioni didattiche: occorrono tempo, esperienze condivise e scambi anche sui punti di criticità. Da noi la DaD è servita, prima, a tamponare una falla inattesa e poi è stata accettata, si pensi al decreto della ministra Azzolina dell'a-

gosto dello scorso anno⁸, senza nessun *distinguo* e senza nessuna valutazione del rapporto tra mezzi ed obiettivi da raggiungere, tra mezzi e risultati attesi.

La fragilità di questo modo di far scuola, infatti, va ricercata in aspetti, che un approccio più raffinato ed articolato riuscirà certo a ridurre (come peraltro mettono in luce esperienze innovative o creative condotte nelle scuole proprio durante la pandemia⁹), ma non a cancellare completamente, a meno che non ci sia un ripensamento generale e soprattutto si tenga ferma la barra sulla *mission* della scuola. Essa non si può e non si deve ridurre a promozioni di massa ed alla soddisfazione dell'utenza, anche facendo da *salle d'asile* per genitori occupati, perché suo compito è istruire ed educare gli alunni, allenando la loro mente e la loro immaginazione, fornendo loro strumenti logici ed un linguaggio non approssimativo, perché la parola è ciò che crea il mondo e gli dà forma. Insomma, spetta alla scuola attrezzare le giovani generazioni con i prerequisiti di una vita associata, libera, democratica ed equa, rivolgendosi a tutti e soprattutto ai più deboli e marginali, perché tutti, non uno escluso, possano diventare adulti consapevoli ed autonomi.

Ora la DaD ha permesso alla scuola di sopravvivere, ma le ha tolto linfa vitale perché ha sortito, in generale, a parte eccezioni, effetti opposti a quelli cui la scuola tende. Con la DaD, infatti,

1. le differenze nel successo scolastico, che le prove Invalsi, pur considerandone i risultati, come ho detto, con tutte le cautele del caso, rilevano, si approfondiscono in presenza di zone prive di connessione o connessione intermittente, garantendo solo a chi “ha già”, il vantaggio che può venire dalla scuola: continua, dunque, ad esser valida l'affermazione di Starnone che la scuola c'è solo per chi non ne ha bisogno¹⁰;

⁸ Di essa ha reso conto Angelo Luppi, allegando il testo del documento, nel numero 12 del 2020 della “SPES, Rivista di Politica, Educazione e Storia”, pp. 151-173.

⁹ Per questo aspetto, rimando ancora una volta al documento sulle Avanguardie educative (forse eccessivamente entusiasta) riportato da Angelo Luppi sul numero 13 del 2020 della già citata rivista “SPES”; alla rivista on-line “RPScuola” e al resoconto di Alessandra Avanzini delle attività svolte a distanza ed in collaborazione con altri colleghi e con i suoi alunni in *Resistere alla scuola*, Roma, Anicia, 2021.

¹⁰ Cfr. di D. Starnone, *Ex Cathedra*, e *Sottobanco. Comitato di svalutazione*, entrambi editi a Roma rispettivamente nel 1997 (da Rossoscuola e Il Manifesto) e nel 1992 (da e/o), da cui deriva la battuta citata nel film del 1997 *La scuola*, diretto da Daniele Luchetti.

2. in particolare, questa mancanza di equità va a colpire i “nuovi” italiani, ossia i figli degli immigrati, che hanno bisogno di speciale attenzione soprattutto sul piano linguistico e ciò, indirettamente, finisce per rafforzare l’ideologia di chi non intende accoglierli¹¹;

3. l’imperizia digitale della maggior parte degli insegnanti, specialmente quelli con maggior servizio e carico d’anni sulle spalle, limita necessariamente le potenzialità del nuovo mezzo di comunicazione;

4. la riduzione dell’orario della lezione da sessanta o cinquanta minuti a trenta o trentacinque costringe giocoforza a ridurre la lezione stessa al livello di informazione più che di scambio e di valutazione condivisa delle esperienze;

5. l’intermittenza dei collegamenti da casa – talora per problemi tecnici e talora per “distrazione” degli stessi studenti – mina l’efficacia della lezione, rendendo del tutto insignificante quel linguaggio non verbale che è parte integrante della lezione per valutarne l’efficacia ed anche per valutare, in corso d’opera, il grado d’attenzione e di risposta intellettuale immediata da parte degli alunni: se si aggiunge a questo la brevità di ogni incontro, non si può che essere sconsolati circa i risultati di questa prassi;

6. l’abitudine indotta negli studenti ad affrontare prove valutative senza studiare, ma avvalendosi di tutti i possibili aiuti domestici, stando a quanto denunciano molti insegnanti: non è tanto il risultato della prova (positivo anche in assenza di impegno e studio) a dover preoccupare, ma la *forma mentis* che essa induce, ossia la legittimazione dell’arte di arrangiarsi pur di ottenere l’esito sperato; si tratta di un’abitudine che, peraltro, le scuole hanno incentivato, spesso giustificando assenze di studenti “distratti” o indifferenti (e non davvero colpiti da sindromi particolari e bisognosi di attenzioni e terapie) con attestazioni mediche di gravi fenomeni depressivi dovuti al *lockdown*;

¹¹ Il rischio dell’emarginazione dalla scuola e, quindi, dalla vita lavorativa non è solo teorico, perché la storia recente ci ha posto dinanzi a situazioni analoghe. Basta pensare alla vicenda dei figli degli esuli dai Caraibi, che, approdati in Inghilterra negli anni Cinquanta e Sessanta del secolo scorso, furono classificati come subnormali e mandati a scuole speciali dove non imparavano né a leggere né a scrivere, mentre la loro autostima veniva quotidianamente distrutta. Su questa generazione di ragazzi, definita anche “generazione Windrush”, dal nome della nave che li trasportò in Europa, hanno di recente richiamato l’attenzione alcuni dei nostri maggiori quotidiani, come “il Corriere della Sera” e “la Repubblica”, anche per le implicazioni politiche a lungo termine di questa vicenda, che riguardano tutti questi immigrati caraibici nel loro complesso.

7. la virtualità che ha sostituito la lezione in classe ha appiattito lo studio, il sapere e la cultura solo a ciò che appare perché compare sullo schermo: un passo in più verso quella concezione che riduce l'esistenza, come ho già notato, alla materialità ed all'apparenza;

8. la lezione on-line ha sottolineato e finito per giustificare quel solipsismo a cui le nuove generazioni sono esposte sempre di più grazie a video-giochi, dipendenza da cellulari e trasmissione di messaggi sempre più sintetici e, proprio per questo, incapaci di comunicare e far condividere la pienezza e la complessità di un pensiero o di uno stato d'animo.

3. *La scuola, palestra di responsabilità*

La pandemia, dunque, ha imposto (e necessariamente) delle misure che hanno portato alle estreme conseguenze dei tratti comportamentali che già avevano fatto breccia nei costumi del nostro mondo e dei nostri tempi, rivelandone nel contempo l'inconciliabilità con l'educazione.

In particolare, la chiusura della scuola ha costituito un *blackout* assai grave per quanto attiene la formazione della coscienza civile. Non da ora sono convinta, sulla scorta delle suggestioni deweyane al proposito, che la coscienza civile si forma non attraverso una speciale disciplina, ma attraverso i caratteri intrinseci dell'educazione stessa.

A scuola si possono e si devono, certo, dare informazioni circa l'organizzazione della vita civile e ciò si può fare attraverso discipline come il Diritto o la Storia. Ma i comportamenti e la *forma mentis* dell'appartenenza ad una comunità non possono che derivare da un lavoro continuo e quotidiano sulle relazioni che legano i soggetti, dall'abitudine al dialogo, dall'attenzione alla Storia, dal confronto di ipotesi e di interpretazioni e, infine, dall'autonomia del giudizio e dalla capacità di espressione di idee e prospettive, richieste sempre di più a mano a mano che l'alunno si impossessa dell'alfabeto delle diverse discipline.

La DaD, come ho detto, ha costituito generalmente, e fatte salve le debite eccezioni, un corto circuito per questo tipo di formazione e ha, pertanto, consegnato studenti forse più ignoranti rispetto a quelli di due o tre anni fa, ma sicuramente meno abituati a confrontarsi ed a confrontare punti di vista diversi. La *performance* ed il risultato, uniche preoccupazioni degli studenti e degli insegnanti di qualche decennio fa, sono tornate a farla da padrone in una scuola, ridotta dalla distanza, ad operare in forma emergenziale.

Si è operata così una sorta di progressiva deresponsabilizzazione dello studio e degli studenti, che hanno vissuto la scuola a distanza come una sorta di ultima notte sul Titanic: salvarsi, ossia essere promossi con il minimo sforzo, è stata la parola d'ordine inconsapevole, ma per lo più evidente. E il Ministero ha assecondato questo desiderio invitando alla comprensione, sottolineando i disagi psicologici dei ragazzi, rendendo le prove finali una sorta di recita *pro forma*.

Ma la scuola è il luogo in cui si cresce e si matura nella misura in cui si acquista il senso della responsabilità personale e all'interno di un gruppo, quella stessa responsabilità di cui ciascuno di noi dovrà farsi carico dopo la scuola, nella società. Questa responsabilità si manifesta a vari livelli: dall'impegno quotidiano rispetto alle consegne dei docenti alla partecipazione attiva alla vita della classe; dall'attenzione a quanto accade nella classe al dialogo con i pari e con gli insegnanti fino alla condivisione dei problemi di tutti – dalla condizione materiale dell'istituto all'acquisto dei libri, dal funzionamento della biblioteca alla palestra, al riscaldamento o agli spazi destinati alla ricreazione – in quella particolare casa comune che è la scuola e che come tale deve essere vissuta.

L'occasione che la scuola offre per questa crescita ad un tempo culturale, etica e civile è unica e irripetibile e, per questo, non surrogabile con altre occasioni o con altre esperienze, il cui significato educativo acquista luce solo dalla base formativa a livello scolastico.

E ciò perché la parola d'ordine della scuola è relazione e, quindi, partecipazione, che può realizzarsi solo attraverso la reale condivisione delle esperienze, garantita dall'insegnante. La DaD ha ridotto l'insegnante al rango di un comprimario, mettendo in parentesi la sua qualità di perno della lezione e di ponte tra la scuola e l'extra-scuola, tra i suoi alunni ed il sapere e, in più, imponendogli ricette didattiche (meglio didatticiste) che ne hanno lesa ogni libertà.

Paradossalmente la scuola ha bisogno di presenza e di presenze continue ed autonome intellettualmente per costruire quei percorsi di conoscenza e di esperienza capaci di attivare intelligenza ed immaginazione e quindi di dare "corpo" anche al verosimile, all'invisibile ed all'assenza, ossia a relazioni pensate e non concretamente esperibili.

Come dicevo all'inizio di questo articolo, è proprio la possibilità di pensare ciò che non c'è che segna la differenza tra chi è capace di continuare ad educarsi anche senza un punto di riferimento scelto per lui (e non da lui) e chi non si è emancipato e si affida, pertanto, a punti di riferimento materiale, fenomenici e sempre e comunque esterni: il

primo soggetto è autonomo, mentre il secondo è sempre eterodiretto; il primo è un soggetto responsabile per sé e per gli altri ed è disponibile al confronto con chi riconosce degno di stima e fiducia, mentre il secondo delega responsabilità di scelta (ad ogni livello) ad altri, cui riconosce un'autorità da non discutere, perché non è stato messo in condizione di valutare situazioni e contesti.

4. *E dopo il Covid?*

Ho già ricordato che il ministro Bianchi, in audizione presso la commissione VII di Camera e Senato congiunte, quando ha tracciato le linee programmatiche del suo ministero, ha parlato molto, usando espressioni come equità, presa in carico delle fragilità, contrasto alla dispersione scolastica, orientamento e via discorrendo. Sono espressioni care al didattichese ed al *politically correct* del pari, ma purtroppo sono formule vuote che accontentano tutti proprio perché non hanno un contenuto. E, se ce l'hanno, è temibile.

Ho già fatto riferimento al progetto di dare un indirizzo professionale al nostro sistema scolastico e, per di più, allineandosi a standard (economici e produttivi) internazionali. E non vi insisto, ché già Genovesi si è da par suo interessato di questo aspetto. Piuttosto, intendo soffermarmi su due temi, che mi appaiono connessi: da un lato, il riferimento all'esperienza emergenziale vissuta, giudicata da "patrimonializzare" e, dall'altro, il riferimento alla formazione degli insegnanti, su cui si promette una riforma che li prepari a tutto tondo, dall'ambito disciplinare a quello metodologico-didattico, senza dimenticare pedagogia e psicologia.

Nell'esperienza emergenziale appena vissuta, come ho cercato di mettere in luce, c'è poco di cui far tesoro; forse, come meglio è detto più avanti nel documento del ministro, bisogna riflettere sugli strumenti tecnologici oggi disponibili per trasformarli in un ausilio didattico non estemporaneo e, soprattutto, mi permetto di aggiungere, non unico e sostitutivo di ausili più tradizionali, ma che ancora hanno una loro efficacia. Questa riflessione, ovviamente, deve venire dagli insegnanti, che devono adeguare le loro osservazioni ai loro contesti: individualizzare l'insegnamento vuol dire appunto non seguire ricette preconfezionate, ma sapersi indirizzare in maniera mirata agli alunni nella loro individuale specificità, ma anche nel rispetto dei contesti socio-culturali e delle risorse materiali a disposizione.

Ripeto che queste riflessioni devono venire dagli insegnanti, non dal Ministero o dai dirigenti scolastici in modo che le scelte non siano calate dall'alto, ma frutto di impegno e di condivisione e legittimate dall'esperienza.

Cosa si aspetta per gli insegnanti? Quale formazione? Le parole del ministro sono generiche e fumose: nella migliore delle ipotesi si potrebbe pensare all'attuazione di un modello formativo simile a quello della SSIS, che, da Rettore a Ferrara, Bianchi seguì con interesse; nella peggiore – che ahimè sembra più probabile – c'è da aspettarsi il ritorno al vecchio modello della formazione post-concorso accanto ad un tutor scelto tra i colleghi per accompagnare l'anno di prova. Occorre chiarezza. Intanto, si prosegue con i concorsi e con richieste, da parte sindacale, di *ope legis*. Non occorre solo chiarezza; occorre deliberare velocemente e con un proficuo orientamento, deciso a tagliare i ponti con un passato a dir poco approssimativo e a ricollegarsi ai principi ispiratori della scuola di specializzazione, giustiziata dalla non rimpianta Gelmini.

L'insegnante è la chiave di volta del futuro: lo avevo già affermato in un recente intervento¹² e lo ribadisco in queste note. Molto di quanto accadrà nella scuola del dopo pandemia sta in quanto sarà deciso sulla sua formazione ed il suo reclutamento.

Intanto, si tratta di governare il passaggio al nuovo anno scolastico che, quando questo numero della rivista andrà in stampa, sarà già cominciato. Per ora, non diversamente dalla scorsa estate, si sta molto parlando e poco facendo.

Una cosa è certa: se la scuola deve diventare una palestra di spirito civico e civile, bisogna che le sue ragioni fondative siano messe in condizione di poter “germogliare”. Occorre ben altro che qualche ora interdisciplinare di una materia definita “Educazione alla cittadinanza” o “Educazione civica”. Ciò che davvero serve è dare un indirizzo genuinamente educativo (e non solo istruttivo e ripetitivo) alla vita scolastica. Il problema è sempre stato ed è tuttora quello di trovare un abile e volenteroso *skipper*, intenzionato a traghettare con sicurezza la scuola verso terre che non ha finora mai raggiunto, ma che le appartengono.

¹² Cfr. il mio articolo, *Uno sguardo al futuro prossimo venturo*, in “Spes”, 12/2020, pp. 135-150.

Riferimenti bibliografici

Oltre ai saggi già citati in nota, si vedano:

Bellatalla L., *I manuali di educazione civica nella scuola italiana*, in J. J. Pintassilgo (coord.), *Laicidade, religiões e educação na Europa do Sul no século XX*, Instituto de Educação, Universidad de Lisboa, 2013, pp. 207-220 (e-book)

Bellatalla L., *Sulla tolleranza "attiva", ovvero elogio dell'intolleranza*, in "Ricerche Pedagogiche", LIV, 215, 2020, pp. 35-46

Bellatalla L., *Insegnare oggi tra molte delusioni e poche speranze*, in "Ricerche Pedagogiche", LV, 218, 2021, pp. 37-46

Bellatalla L., Pennacchini M., *John Dewey e l'educazione degli adulti. Una rilettura di Moral Principles in Education (1909)*, Roma, Anicia, 2019

Dewey J., *The Public and Its Problems*, New York, H. Holt and Co., 1927

Dewey J., *A Common Faith*, New Haven, Yale University Press, 1934

Scacco all'adulità ai tempi del Covid-19? Emergenze educative implicite ed esplicite

Elena Maresscotti

L'articolo affronta alcune questioni che si ritengono particolarmente rilevanti per l'educazione degli adulti, con particolare riferimento alle situazioni ingenerate dalla pandemia. Oltre a considerare le ripercussioni di questo evento eccezionale e travolgente sulla formazione in relazione al lavoro, all'uso delle tecnologie e alla riformulazione delle relazioni, le riflessioni proposte puntano l'attenzione sugli aspetti di carattere esistenziale e sociale dell'educazione, considerando i risvolti forse più impliciti dell'emergenza intitolati alla povertà educativa, alla formazione professionale e allo svolgimento delle funzioni genitoriali. Per concludere che i richiami allo sviluppo delle competenze, anche autorevoli, rischiano di esaurirsi nella retorica se non supportati da un'attenzione educativa per la "personalità adulta".

The article addresses some considerable issues in the field of adult education, with particular reference to the situations generated by pandemic. Besides the repercussions of this exceptional and overwhelming event in labour market, ICT uses and social relationships, we proposed a focus on the existential and social aspects of education, also considering the implicit implications referring to educational poverty, vocational training and the parental functions. We conclude that the goals of development of skills will be rhetoric if not supported by an educational consideration to the "adult personality".

Parole chiave: educazione degli adulti, adulità, emergenza Covid-19

Keywords: adult education, adulthood, Covid-19 emergency

1. Considerazioni preliminari

A nostro avviso, c'è qualcosa che stride, fortemente, nell'accostare tanto l'idea di *società della conoscenza* quanto la nozione di *adulità* a certe condotte cui, in un preoccupante crescendo, stiamo assistendo da diversi mesi a questa parte. Condotte che, crediamo, non possono certo essere considerate – come invece purtroppo si tende a fare, annaspando tra presunti alibi – nei termini di una libertà di espressione o di opinione razionalmente accettabile.

Stiamo pensando non solo a quelle frange aprioristicamente ed esplicitamente negazioniste (no-Covid, no-vax, no-mask, no-green pass e così via) e neo-complottiste che tendono ad organizzarsi in gruppi o movimenti che ricorrono a forme di violenza verbale e fisica

– e che comunque richiedono da parte della società civile e politica tutta una vigilanza attiva, giacché non di poco conto sono le derive che si prestano a testimoniare e ad alimentare – ma anche e soprattutto alla pervasività dell’approccio superficiale, disimpegnato, disinformato e quindi pericolosamente saccente/ignorante che, nelle più svariate situazioni della quotidianità, possiamo riscontrare rispetto ai cambiamenti comportamentali che la pandemia ci ha imposto.

Lo avvertiamo nei post sui social network, ma anche nell’osservazione di quanto accade in giro per le strade, nei locali pubblici, al supermercato, nei negozi ecc. così come in servizi televisivi dedicati, ogni qualvolta ci troviamo di fronte ad adulti che disattendono le più banali regole di prevenzione e di sicurezza, ostentando, non infrequentemente in modo compiaciuto, atteggiamenti di insofferenza, impazienza, faciloneria, se non di vero e proprio spregio. E ci domandiamo, delusi, che fine abbia fatto l’esemplarità adulta, l’assunzione di responsabilità, il ruolo di guida e di punto di riferimento, il richiamo alla razionalità, tutti aspetti che, proprio nei momenti di disorientamento, dovrebbero confermarsi come salde prerogative della *generazione adulta* di turno. Ci interroghiamo, quindi, sulle forme e sulle cifre di “testimonianza adulta” emergenti e in crescente diffusione.

Essa ci appare, invece, e non di rado brutalmente, come una generazione sguarnita e impoverita proprio sul piano della *maturità*, tanto da fare apparire *saggezza*, *temperanza*, *lungimiranza* e senso del *sacrificio* (propriamente nel senso di *rendere sacro*, per un bene più grande ed esteso) non solo virtù inattingibili, ma, oramai, utopie del tutto dimenticate. Probabilmente anche perché un’emotività nutrita ad egoismi, e talvolta pure calcolatamente pilotata da talune leadership di opinione, ha di fatto spesso la meglio e riesce a spazzare via qualsivoglia propensione al ragionamento, all’analisi, alla riflessione.

Per non parlare, poi, dei versanti della conoscenza, del sapere e dell’informazione, affidati ai canali della velocità, dello slogan, della faziosità ideologica così come dello svago (e li prevalentemente creati e fruiti in un circolo vizioso in cui si perde irrimediabilmente la possibilità di risalire a una fonte certa, oltre che attendibile) e ritenuti non meritevoli, al fondo, del tempo e delle energie, oltre che delle competenze, che richiederebbero per costruirsi ed essere comunicati e condivisi come affidabili. Tanto che, in un momento come questo, che più di qualsiasi altro, forse, ha un disperato bisogno di scienza – intesa come metodo, approccio, *habitus*, *forma mentis* – ad essere screditata e spesso sbeffeggiata, se non arrogantemente insultata, è proprio la comunità scientifica.

E perché queste non si riducano a mere, soggettive impressioni, basti riferirsi qui ad alcuni dati tratti dalle recenti rilevazioni dei programmi di ricerca “PASSI” e “PASSI d’Argento”¹, così riportati (e commentati) in riferimento alla percezione del rischio:

Il 49% del campione di intervistati di 18-69 anni ritiene che sia molta (o abbastanza) la probabilità di ammalarsi di COVID-19 da lì a 3 mesi, per se stessi o per i propri familiari. Questa percezione è ancora più alta tra i più giovani di 18-34 anni (55%), forse perché consapevoli delle loro maggiori occasioni di esposizione, per attività lavorativa svolta o contatti sociali, come pure per le donne, che sono più attente alla cura del corpo (53%), e ancor più tra chi riferisce difficoltà economiche (59%). Il 35% degli intervistati ritiene che nel caso di COVID-19 gli esiti possano essere gravi o molto gravi, percezione che aumenta significativamente con l'età (48% fra i 50-69enni) e fra le persone con patologie croniche (64%), oltre per chi dichiara difficoltà economiche (43%). Fra gli ultra 65enni il 46% degli intervistati ritiene che sia molto o abbastanza alta la probabilità di contrarre l'infezione nei 3 mesi successivi alla data di intervista. Questa stima è più alta tra le persone con basso livello di istruzione (49%), tra i grandi anziani (51%) e ancor di più tra le persone con difficoltà economiche (56%). È decisamente più elevata la quota di chi teme esiti gravi o molto gravi per la propria salute in caso di malattia (77%), quota che raggiunge l'82% fra le persone con basso livello di istruzione, l'86% fra le persone che riportano difficoltà economiche, l'88% tra chi ha due o più patologie croniche e il 90% fra gli ultra 85enni Dunque la popolazione sembra ben consapevole del rischio di esiti gravi della malattia in caso di età avanzata e in presenza di patologie croniche concomitanti e, in generale, le persone di bassa posizione sociale sono più consapevoli del rischio².

Pur avendo cognizione che la tematica stessa della cosiddetta “percezione del rischio” è materia complessa, plurisfaccettata, multicausale e multifattoriale, e che non si può certo ritenere esaustiva la singola indagine ora chiamata in causa, ci sembra comunque tutt'altro che pe-

¹ Si tratta di sistemi di sorveglianza di popolazione dedicati, rispettivamente, agli adulti di 18-69 anni e agli ultra 65enni, realizzati dalle Aziende Sanitarie Locali in collaborazione con le Regioni, coordinati a livello nazionale dall'Istituto Superiore di Sanità, per le funzioni di sviluppo, formazione e ricerca. Avviati da oltre dieci anni, si basano su indagini con campioni rappresentativi per genere ed età della popolazione generale residente in Italia e raccolgono informazioni sullo stato di salute di adulti e anziani, sui fattori di rischio comportamentali associati all'insorgenza delle principali patologie croniche, sul grado di adesione ai programmi di prevenzione e, dallo scorso anno, sulla situazione pandemica da Covid-19 (cfr. Gruppo Tecnico Nazionale PASSI e PASSI d'Argento, *PASSI e PASSI d'Argento e la pandemia COVID-19. Versione del 9 marzo 2021*, Roma, Istituto Superiore di Sanità, 2021 (Rapporto ISS COVID-19 n. 5/2021), disponibile in pdf al sito dell'Istituto Superiore di Sanità: <https://www.iss.it>, qui p. 1).

² *Ibidem*, p. 13.

regrino considerare tali dati allarmanti. Ne diamo quindi un'interpretazione assai diversa da quanto le ultime righe sopra riportate lasciano intendere, nella misura in cui fanno emergere come l'assunzione della situazione pandemica in termini di gravità interessi maggiormente le persone che versano già in condizioni di maggiore fragilità (più anziane, in difficoltà economica, malate) e con un basso livello di istruzione. E, di là di questo – che ci pare dire che laddove viene a mancare la valenza di minaccia personale alla propria precaria condizione, l'istruzione comunque acquisita non basta a fornire una valutazione del fenomeno in quanto tale –, numeri al disotto o che si aggirano attorno al 50% della popolazione adulta intervistata non sembrano denotare un accettabile livello di consapevolezza, considerato che le rilevazioni risalgono al periodo agosto-dicembre 2020.

Su questo aspetto, di cui, dal nostro punto di vista, si sostanzia l'*emergenza* più rilevante con cui la *vis educativa* intitolata al *lifelong learning* dovrebbe fare i conti in tempo di Covid-19, perché correlata alla capacità di lettura di un contesto, delle sue implicazioni e delle possibili soluzioni da mettere in atto, torneremo quindi più avanti nel corso della trattazione.

Emergenza, e non solo *urgenza*: la distinzione non è prettamente nominalistica, bensì concettuale, se consideriamo che l'*emergenza* è propriamente “ciò che risale dal fondo”, ciò che “viene a galla” – e che quindi, più o meno sotteso, nascosto, adombrato o misconosciuto già c'era. In questa prospettiva, l'*emergenza* può – e in questo caso è così che avviene – sostanzarsi anche di *urgenza*, e rappresenta un importante memento pedagogico secondo il quale rispondere sotto la spinta di ciò che urge non è e non sarà la soluzione: occorre non solo attenzione immediata, ma dedizione, costanza, pianificazione³.

Dopo questo primo spunto di riflessione – e, se vogliamo, di provocazione – si procederà mettendo a tema quanto alcune tra le più significative politiche culturali nazionali e internazionali e la letteratura di ambito formativo hanno inteso porre all'attenzione di chi, a vario titolo e a vario livello, si interessa di educazione permanente e degli adulti.

Non si fraintenda: le questioni che verranno via via evidenziate qui di seguito non sono di poco momento, tutt'altro. Meritano, proprio per la loro indiscussa rilevanza, di essere dibattute, studiate, considerate

³ Cfr. L. Milani, *Emergenza educativa e “corpo” docente*, in “Pedagogia Oggi”, 1, 2021, pp. 36-37.

nelle loro eziologie e nei loro sviluppi, che in questa sede si cerca di fare emergere nel tentativo, anche, di indicare alcune coordinate utili ad individuare percorsi coerenti ed efficaci di azione educativa.

Solo che – crediamo debba essere detto senza infingimenti – non possiamo non stupirci del fatto che il risvolto intitolato all'approccio consapevole e comportamentale alla pandemia, in termini individuali e in relazione ai microcontesti dell'esistenza, non sia ancora stato adeguatamente considerato.

Ricorrentemente, nei momenti più acuti, ed inediti, come questo, di una crisi che va a scuotere gli assetti fondamentali della società, durante i quali aspetti come la coesione e la fiducia sono i primi a vacillare e a rischiare di crollare del tutto, si sono ascritte pesanti responsabilità – se non vere e proprie colpe – al sistema formativo, alle sue istituzioni e al pensiero che li presiede. Il che si è tradotto, anche, in una accusa alla ricerca scientifico-educativa di lavorare eccessivamente per concettualizzazioni, principi, linee guida, allontanandosi così dalla realtà cogente, dai suoi bisogni pressanti, dalle sue richieste più urgenti. Per questo stupisce, allora, che passi pressoché in sordina qualsivoglia riflessione sulle posture adulte *visibili* in cui è dato imbattersi oggi, che al perseguimento di un bene comune in vista del quale ognuno è chiamato a fare la propria parte antepongono la soddisfazione di esigenze che, onestamente, ci risulta difficile considerare degne di un adulto in quanto tale, come, ad esempio, aggirare più o meno furbescamente un divieto e/o un obbligo che hanno i caratteri della eccezionalità e della temporaneità e che rispondono ad una misura di precauzione straordinaria per sé e per gli altri. E a quale scopo? Mantenere “ad ogni costo” le proprie abitudini di socialità, di gestione di tempi/spazi/relazioni, ricreative? Rivendicare una “libertà” che, a quanto pare, viene pressoché esclusivamente riposta nelle sue manifestazioni più caduche?

Così, nei picchi più critici e spaventosi di questa pandemia, i servizi giornalistici ci informavano delle numerosissime infrazioni al *lock-down* e alle zone rosse, che hanno visto coinvolti un numero consistente di adulti intenti ad organizzare feste clandestine e a stravolgere il senso delle espressioni “assoluta urgenza” e “situazione di necessità” contenute nelle autocertificazioni, mentre sui social network di-

ventavano “virali”, degni di veri e propri “influencer”, video e post di dilleggio e derisione della drammaticità della situazione⁴.

Si tratta, a nostro giudizio, di un aspetto di rilevanza (e di preoccupazione) educativa concreta, tangibile, palpabile che si fa testimonianza, esempio, legittimazione, spesso sdoganando o addirittura incoraggiando a uniformarsi – alla stregua di greggi di follower acritici quanto malleabili – a condotte irrazionali, ottuse, qualunque e, in definitiva, lesive sul piano individuale e collettivo, perché sempre e solo distruttive e mai costruttive, critiche e contestatrici, e mai propositive, basate su giudizi apodittici, e mai su argomentazioni logicamente difendibili.

Su questo, dunque, faremo leva nelle pagine che seguono, nel tentativo di disvelare alcune *emergenze nelle emergenze*.

2. *Prima emergenza adulta: marginalità, esclusione, invisibilità*

A maggio 2020, Save the Children ha lanciato la campagna “Riscriviamo il futuro”, contestualmente ad un *Manifesto* in cui pone in evidenza il rischio, palesatosi fin dalle prime settimane di pandemia, dell’estensione e della velocità dell’aggravarsi delle situazioni di disuguaglianza, di disagio e di povertà educativa⁵. Un rischio che ha coinvolto *in primis* bambini ed adolescenti e, con loro, intere famiglie, colpendo quindi ovviamente non solo la popolazione in età scolastica ma anche giovani adulti, adulti, anziani. “Categorie”, queste, esposte ad una drammaticità comune e, ognuna, a deprivazioni peculiari riguardanti, ad esempio, il fenomeno conosciuto con l’acronimo NEET (Not engaged in Education, Employment or Training), l’acuirsi della precarietà lavorativa e della disoccupazione, la compromissione dell’autosufficienza nel sostentamento e nella cura di sé e, non ultimo, l’aggravarsi dell’isolamento sociale.

⁴ Un esempio per tutti è il video intitolato *Non ce n’è di Covididi* – espressione questa che è diventata un vero e proprio “tormentone” dall’estate 2020 in poi – visionabile su YouTube e molti altri siti. Più gravi ancora, poi, le minacce contro medici e giornalisti rinvenute nella chat del gruppo Telegram denominata “Basta dittatura” e, ovviamente, gli atti di violenza concreta perpetrati in questa direzione.

⁵ Il Manifesto, unitamente ai preoccupanti dati emersi da un’indagine riguardante l’impatto delle restrizioni dovute all’emergenza sanitaria, nell’arco di poco tempo è diventato un punto di riferimento tra i più citati per le analisi di stampo pedagogico sulle implicazioni educative della pandemia (cfr. <https://www.savethechildren.it/press/la-povert%C3%A0-educativa-ai-tempi-del-coronavirus-bambini-e-adolescenti-intrappolati-tra-crisi>; ultima consultazione: 06/09/21).

Il mondo adulto, in questa prospettiva, ha mostrato dunque la corda delle sue fragilità e delle sue vulnerabilità specifiche⁶, che sempre più spesso, anche in assenza di eventi eccezionali, si concentrano nei momenti delle transizioni (ad esempio, dalla formazione al lavoro, così come all'interno della carriera professionale, nei suoi momenti di snodo, di riqualificazione ecc.) non meno che, una volta usciti dal circuito lavorativo, a livello di partecipazione, considerazione, assistenza sociale in senso lato. Tra le varie spie della situazione, una delle più eloquenti è rappresentata dai dati del monitoraggio Caritas di aprile 2020, che riferiscono un incremento del 105% del numero di nuove persone assistite⁷, molte delle quali possono essere considerate “poveri insospettabili”, ovvero individui che mai, loro stessi per primi, avrebbero pensato di trovarsi in una condizione di bisogno di questo tipo⁸.

Sono solo pochi accenni, ma possono bastare; non certo per una disamina esaustiva della questione, quanto – ed è questo, del resto, lo scopo che ci proponiamo – per rimarcare come un fenomeno globale tipicamente connotabile in termini di “crisi”, come è appunto quello della pandemia che stiamo vivendo, si sia inevitabilmente intrecciato a quello della povertà nei suoi risvolti educativi. Risvolti educativi che, però, non sono solo quelli che interessano bambini e adolescenti, tanto sul versante della scarsità di mezzi, strumenti, occasioni, quanto su quello, qui non esplorato ma presente, di un impoverimento dell'ambiente valoriale, morale, improntato al senso civico in cui vivono anche in condizioni economicamente prospere. Interessano, e pienamente, tutti quegli adulti che, sempre più attanagliati, come si è visto, da esigenze di sopravvivenza, sono indotti a mettere per così dire in *stand-by* quelle prerogative normalmente ascrivibili al loro *status* e ruolo.

⁶ Sul tema, nelle sue linee più generali e in specifici ambiti, e comunque a prescindere alla situazione pandemica e dalle sue ripercussioni più dirette, si veda M. Cornacchia, S. Tramma (a cura di), *Vulnerabilità in età adulta. Uno sguardo pedagogico*, Roma, Carocci, 2019.

⁷ Cfr. F. De Lauso, *Gli effetti del Coronavirus sulla povertà: il punto di vista Caritas nell'analisi di tre monitoraggi nazionali e delle informazioni raccolte presso i centri di ascolto*, in F. De Lauso, N. De Capite (a cura di), *Gli anticorpi della solidarietà. Rapporto 2020 su povertà ed esclusione sociale in Italia*, Roma, Caritas italiana, 2020, p. 15.

⁸ 7. Cfr. S. Quarta, *Una lettura trasversale dei report diocesani e regionali sulla povertà*, in F. De Lauso, N. De Capite (a cura di), *Gli anticorpi della solidarietà. Rapporto 2020 su povertà ed esclusione sociale in Italia*, cit., pp. 28-30.

Autonomia e responsabilità sono sicuramente i tratti che, più di altri, vengono ad essere duramente colpiti e quindi inficiati, resi ostaggio di uno stato di cose che, pur nell’auspicio della sua temporaneità, blocca l’adulto in una sorta di “minorità” che non è improprio ipotizzare si riverberi su molteplici sfere esistenziali e sul proprio senso di identità, di efficacia, di incisività sul proprio destino individuale.

Situazioni di disagio adulto analoghe a queste hanno sollecitato, in passato, una riflessione e un intervento di carattere anche educativo, accanto a quelle del sostegno economico, psicologico e/o psichiatrico⁹. Oggi, *mutatis mutandis*, riteniamo possano essere considerati punti di partenza – teorici e pratici – per contemplare, nell’ambito delle forme di sostegno e di accompagnamento poste in essere per rispondere alle emergenze/urgenze indotte dalla pandemia, anche progetti e percorsi che assumano esplicitamente la “promozione dell’adulità” come criterio guida delle azioni di *counseling* o consulenza psicologica ed educativa.

Al riguardo, vale infatti la pena ricordare che, nei suoi elementi caratterizzanti di fondo, ci si può riferire ad una consulenza educativa – o comunque, come preferiamo in termini ancora più onnicomprensivi, ad un intervento propriamente educativo – come ad un processo che si prefigge di migliorare le capacità decisionali di un soggetto, fornendogli strumenti per compiere scelte e per orientare la propria vita, per accrescerne le consapevolezza sul versante della riacquisizione di un suo potere auto trasformativo, ancorché quando il soggetto attraversa un momento di particolare difficoltà¹⁰.

Di più. A questo proposito, che necessariamente investe senso e legittimità della stessa “Educazione degli adulti”, ci sembra più che mai necessario riprendere e ribadire l’imprescindibilità della nozione di *esperienza di cambiamento* come elemento qualificante dell’educazione. Ci riferiamo alla messa in evidenza di una “terza via”

⁹ Si consideri, ad esempio, quanto messo in luce, con particolare riferimento alle persone senza fissa dimora, da R. Gnocchi, *Pedagogia del disagio adulto. Dialogo interdisciplinare e accompagnamento educativo*, Milano, Unicopli, 2008, nonché la nozione stessa di “disagio” come “oggetto pedagogico” discussa da C. Palmieri (a cura di), *Crisi sociale e disagio educativo. Spunti di ricerca pedagogica*, Milano, FrancoAngeli, 2012 e, più recentemente ancora, da M. B. Gambacorti-Passerini, *La consulenza pedagogica nel disagio educativo. Teorie e pratiche professionali in salute mentale*, Milano, FrancoAngeli, 2020.

¹⁰ Cfr. ad esempio D. Simeone, *La consulenza educativa. Dimensione pedagogica della relazione d’aiuto*, Milano, Vita e Pensiero, 2004, qui in particolare le note introduttive.

dell'Educazione degli adulti che, di là di una missione pauperistica, da un lato, e della tendenza a “dare di più a chi ha già di più” dall'altro – versanti così diversi, eppure nei quali *le educazioni* degli adulti sono state spesso confinate – si connoti proprio in virtù della trasformazione che sa ingenerare¹¹, nella piccola sfida del quotidiano così come in quella macro, di sistema, e comunque di superamento e trasformazione di uno stato di disagio (qualunque esso sia) verso uno stato di maggiore libertà, padronanza, realizzazione.

L'approccio, dunque, dell'Educazione degli adulti alle situazioni di marginalità, esclusione o invisibilità, che si traducono in povertà (al plurale) non parte da zero, non è nuovo nelle sue istanze sostanziali. Nuove, semmai, sono le forme e soprattutto le complicità contingenti da interpretare, comprendere, affrontare e, ancor prima – giacché l'educazione deve intendersi sempre come protesa al futuro, in un'ottica di progettualità, più che di rimedio o recupero – prevenire.

3. *Seconda emergenza adulta: disoccupazione, riconversione professionale, smart working*

La curvatura massicciamente professionalizzante, se non utilitaristica, del cosiddetto *lifelong learning* – dal nostro punto di vista mai abbastanza lamentata e contrastata – viene ad essere confermata anche dall'accresciuta importanza che, sia nel dibattito colto o di settore sia in quello più comune, si attribuisce all'alfabetizzazione tecnologico-informatica, da quando espressioni come *smart working* hanno cominciato a diventare le più appropriate per definirsi adulti-lavoratori al tempo del Covid-19. Con tutto il corollario di altre espressioni, quali *meeting, conference, call* ecc., associate a *web* o *online* o *streaming* e così via, a significare non solo strumenti e situazioni ma, ormai, vere e proprie consuetudini, modi di fare o addirittura di essere e di porsi. Tanto che il versante strumentale è ben presto diventato *magna pars* dell'attenzione e delle preoccupazioni indirizzate alla formazione (più che all'educazione) in età adulta¹².

¹¹ Cfr. D. Demetrio, *La terza via dell'educazione in età adulta*, in D. Demetrio (a cura di), *L'educazione degli adulti contro la povertà. Il dibattito teorico, ricerche ed esperienze*, Milano, FrancoAngeli, 1987, pp. 11-18.

¹² Non è questa la sede per addentrarci sulla distinzione concettuale tra i due termini, che in non pochi contesti accettiamo di usare in modo (quasi) sinonimico. Non qui, però ove una distinzione è necessaria e, sia pure in estrema sintesi, va chiarita. Crediamo opportuno farlo con le parole di Anna Marina Mariani: “Alla forma-

È comprensibile che sia così, e del resto è innegabile che la priorità della salute e della sicurezza individuale e collettiva abbia richiesto modalità di lavoro alternative rispetto a quelle della presenza fisica e della compresenza con altri.

Le tecnologie della comunicazione e dell'informazione, da che sono state introdotte nell'ambito della formazione degli adulti – già a partire dagli anni Sessanta del secolo scorso, sia pure attraverso mezzi e strumenti che oggi ci pare quasi impossibile associare alla FAD: la corrispondenza, il telefono, la radio, la videocassetta e così via – hanno sempre svolto il compito di annullare o aggirare o riconfigurare quei vincoli spazio-temporali che in particolare l'adulto in quanto lavoratore può subire come ostacoli in relazione alle sue attività formative. Non ha stupito pressoché nessuno, quindi, che questo diventasse un ambito di grande considerazione quando tutti i momenti dell'attività lavorativa sono giocoforza stati portati sul piano telematico. Che ha i suoi strumenti, i suoi linguaggi, le sue logiche, le sue potenzialità, e naturalmente i suoi limiti e i suoi problemi. E, in relazione a tutto questo, anche per via del prolungarsi della situazione ben oltre i primi mesi di assoluta novità da fronteggiare, ben presto ci si è resi conto che non poteva bastare una conoscenza superficiale o intuitiva, bensì che per un numero non trascurabile di adulti si stava aprendo una fase

zione in senso proprio e ristretto (aziendale, professionale, o altro che sia), attribuiamo valenze di risposta alle esigenze di crescita professionale e culturale all'interno di contesti organizzati. Il 'bene formazione' ha carattere pubblico e si colloca all'interno di politiche dei governi nazionali o locali sia che prevalga l'aspetto sociale o l'approccio aziendale. Formare è una delle possibili attività educative, finalizzata alla promozione, diffusione e aggiornamento dei modi di utilizzo del sapere all'interno di un sistema organizzativo, che gioca sull'incrocio tra la disponibilità al cambiamento da parte del soggetto e la possibilità di cambiamento da parte dell'organizzazione" (A. M. Mariani, *Educazione informale tra adulti. Pedagogia e conversazione*, Milano, Unicopli, 1997, pp. 55-56). A ciò si aggiunga la suggestione intellettuale rintracciabile in G. Bocca, *Educazione permanente. Realtà e prospettive*, Milano, Vita e Pensiero, 1993, laddove annotava che la formazione si configura come un'attività tendenzialmente plasmatoria, privilegiando il quadro di valori che attengono al "soggetto proponente" (cfr. pp. 193-194); valori, e obiettivi, quindi, non necessariamente educativi. Infine, si consideri quanto afferma Giovanni Genovesi circa una delle ragioni alle quali imputare la difficoltà dell'attecchire di un autentico *principium educationis*: l'aver confuso la formazione con l'educazione, a detrimento della finalità consustanziale di quest'ultima, ovvero sia dotarsi degli strumenti per imparare a dare significato all'esistenza (cfr. G. Genovesi, *Principium educationis. Un valore disatteso nella civiltà occidentale*, Roma, Anicia, 2012, in particolare pp. 55-70, 197-204).

quantomeno intensa di aggiornamento se non di vera e propria riconversione professionale.

Anche a questo proposito, non interessa qui scendere nel dettaglio delle proposte formative attivate, e neppure affrontarne gli assetti teorici, organizzativi o didattici in senso stretto. Interessa, piuttosto, disvelare quello che reputiamo essere un meccanismo sotteso, eppure – o proprio per questo – rilevante per le considerazioni che stiamo svolgendo e che chiamano in causa soprattutto le ripercussioni della inedita situazione che stiamo vivendo sull'adulità, sulla sua identità e percezione, sulle sue prerogative.

Così, viene soprattutto da chiederci se intendere la competenza informatico-strumentale come requisito per lavorare anche quando non lo si può fare nei modi/tempi della presenza fisica, e quindi per scongiurare altre emergenze come quelle della disoccupazione, per arrivare a concludere che questi siano i presupposti di una Educazione degli adulti che sa rispondere alle sfide/minacce/esortazioni mosse dalla pandemia, non significhi “ridimensionare” l'adulto al ruolo di esecutore efficiente. Al ruolo di colui, in buona sostanza, che, nel mentre ha conquistato o rafforzato la padronanza di *software* e *tool*, si è anche legato al giogo di una tecnocrazia non sempre trasparente nelle ideologie che, a loro volta, la guidano.

Qui, l'emergenza, e quindi la preoccupazione, educativa ci appare allora declinarsi su almeno due piani:

– quello esplicito dell'alfabetizzazione informatica (nei vari livelli di complessità, inclusi quelli metacognitivi e quindi funzionali oltre che strumentali, che può assumere);

– quello, più implicito ma non meno importante, anzi, sul piano della *vis* emancipativa/emancipatrice dell'Educazione degli adulti, che interessa gli orientamenti di fondo che innervano la formazione professionale e che la situazione pandemica, circa alcuni punti problematici, può aver messo a nudo e accelerato o – a seconda dell'attrezzatura di sguardo! – avere, al contrario, celato o quantomeno camuffato.

Ci riferiamo quindi ad alcune insidie dello *smart working*, di carattere tecnico e, particolarmente, attraverso la tecnica, di controllo, gestione del tempo, rispetto o meno delle condizioni contrattuali e, più in generale e relativamente ad aspetti quali la considerazione e il modo di declinarsi delle autonomie e delle responsabilità del lavoratore¹³.

¹³ Si sta sviluppando, in questi ultimi mesi, una letteratura di taglio anche interdisciplinare sul tema; si veda, ad esempio, il recente saggio R. Borgato, R. Cassini, F.

La domanda pedagogica di fondo da porre è, dunque, la seguente: “La crescita della libertà e della dignità della persona può essere favorita dalle nuove modalità di lavoro?”¹⁴. Una domanda ineludibile, affinché si possano considerare della questione non solo gli elementi, talvolta calcolatamente distraenti, della formazione, ma quelli, cruciali, dell’educazione, ovvero, nella fattispecie, del grado e degli spazi di significazione e partecipazione reale, effettiva dell’adulto alla sua vita lavorativa, da intendersi anche come espressione della sua cittadinanza.

4. Terza emergenza adulta: i genitori di fronte alla DAD

Isolamento e pressoché assenza di relazioni interpersonali esterne al proprio nucleo abitativo, sovrapposizioni tra ambiente domestico e ambiente di lavoro, convivenze forzatamente prolungate e onnipervasive quali circostanze indotte, più o meno separatamente o congiuntamente, dalla pandemia hanno influito in modo significativo, sul piano psicologico e non solo, sulla nostra vita, così come alcuni studi e ricerche – e, purtroppo, anche diversi servizi di cronaca nera – hanno iniziato a documentare.

Anche a questo proposito, come fatto in precedenza, non procederemo ad una disamina dettagliata di tali fenomeni e delle loro implicazioni, ma ci concentreremo su un aspetto che stimiamo rivelatore di questioni rilevanti per l’Educazione degli adulti. L’attenzione per le funzioni genitoriali e, quindi, per le attività di formazione e sostegno alla genitorialità, infatti, costituiscono un ulteriore ambito emergenziale in relazione agli “scossoni” di carattere relazionale, oltre che prettamente organizzativo, ingenerati dalla pandemia, in particolare durante i più restrittivi e duri periodi di *lockdown*. Funzioni genitoriali che si sono dovute confrontare con i nuovi compiti di “tutoraggio” e con inedite modalità di relazione con la scuola, insegnanti e dirigenti scolastici, per la gestione della cosiddetta DAD.

L’occasione, qui, è dunque quella di proporre alcune riflessioni non tanto sul funzionamento o meno di una misura emergenziale, che, indubbiamente, se da un lato ha cercato di mantenere “in vita” una scuo-

Galiero (a cura di), *L’ufficio in casa. Benefici e insidie dello smartworking*, Milano, Key, 2021.

¹⁴ G. Alessandrini, *Verso un lavoro più intelligente, lo scenario dello smart working: lavoro liquido e nuove “utopie interstiziali”*, in “MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni”, VII, 1, 2017.

la che non poteva, e non doveva a nostro avviso, essere in presenza giacché prioritaria era e rimane la sopravvivenza e, quindi, il contenimento dei contagi, dall'altro lato ha per non pochi aspetti "sfibrato" insegnanti, alunni e famiglie. Ci interessa piuttosto affrontare la questione di fondo che la DAD ha portato a sottolineare relativamente ai compiti e alle responsabilità del genitore in relazione al lavoro scolastico del figlio e, non ultimo, alla chiarezza con cui possono essere delimitate le aree di competenza della scuola rispetto a quelle genitoriali, e viceversa.

La questione, in effetti, chiama in causa una manifestazione della *responsabilità* come tratto tipicamente adulto che si è dimostrato in crisi, quantomeno in quei casi in cui polemiche, esacerbazioni dei fatti e tensioni varie hanno conclamato una concezione di *delega educativa* assai più ampia, forse, di quella che, per mandato politico e pedagogico insieme, sia legittimo attribuire alla scuola.

Alludiamo, ad esempio, ad accadimenti o tendenze che sono spia di un progressivo allentamento di una presenza adulta come punto di riferimento educativo, nei termini di una esemplarità che rimanda all'assunzione/esercizio di impegni, doveri, sacrifici che, in rotta di collisione con bisogni individualistico-edonistici e con una immaturità irrisolta, finisce sempre più con il soccombere.

Tendenze come quella incarnata dal "genitore intercessore", così ritratto nella sua origine e fenomenologia (il brano citato è lungo, ma lo riportiamo pressoché integralmente perché, sia pure a tratti con sarcasmo, pone con una certa serietà il problema):

"Il genitore intercessore": così un nostro lettore, Antonio Deiana, chiama la figura del genitore ai tempi della pandemia. Lezioni a casa, smart working, più tempo con i figli, maggiori paure per il futuro. E forse anche una certa "invadenza", dato che i canali di comunicazione sono aumentati, la possibilità di "sentirsi a tutte le ore" amplificata. È un ritratto esagerato? ...

"Nel variegato mondo della Scuola, del quale troppi parlano e pochi hanno conoscenza, è comparsa una nuova figura salvifica: il "Genitore intercessore". Non poteva nascere, ovviamente, senza l'intercessione del Covid-19, dato che la "Didattica a Distanza (DAD)" ha azzerato la privacy di maestre, professori e presidi. L'esplosione della pandemia e la sospensione delle attività didattiche, il 5 marzo 2020, ha indotto (in buona fede) numerosissimi insegnanti a utilizzare tablet, computer, connessioni, mail e social al fine di attivare in tempi brevissimi una DAD artigianale, fatta in casa senza orario o calendario, con l'unico obiettivo formativo e didattico di seguire le alunne e gli alunni al tempo del lockdown.

Concluso l'anno scolastico, i numeri di telefonini e indirizzi mail in questione sono rimasti impigliati nelle rubriche di studenti e genitori. Alla ripresa della Scuola, nel settembre 2020, le prime difficoltà in italiano o in matematica, in inglese o in

musica, hanno titillato l'inventiva di mamme e papà 3.0: perché non rispolverare quei canali di comunicazione "moderni" per intercedere a favore di figlie e figli poco studiosi o poco rispettosi del Regolamento d'Istituto? Ecco allora arrivare, a tutte le ore di tutti i giorni, domeniche e festivi compresi, messaggi, WhatsApp e mail che blandiscono, chiedono, esigono o minacciano la "sventurata" di turno.

Il repertorio dei "Genitori intercessori" è ampio e policromo. Si parte dall'invito ad ascoltare nuovamente le ragioni del proprio angelico pargolo, che non merita la nota disciplinare attestante il lancio, contro una compagna di classe distante tre banchi, di un oggetto ben identificato dal docente; lo diceva anche Mozart: "Così fan tutte" (e tutti). Si passa alla richiesta di svolgere le lezioni, contemporaneamente, sia in presenza per la classe che in DAD per il proprio figlio, costretto a restare in pigiama perché non riesce più a svegliarsi in tempo per recarsi a scuola. In cauda venenum, non può mancare la minaccia di impugnare un'assolutamente "ingiusta" sospensione dalle lezioni, considerato che la figlia dell'ennesimo "Genitore intercessore" ha già perso troppe spiegazioni, a causa della quarantena riconducibile alla partecipazione a una festa di 18° compleanno "mask free".

Propongo di individuare una data per festeggiare il "Genitore intercessore", magari decretando un giorno di vacanza nelle Scuole di ogni ordine e grado, e di predisporre ex voto da mettere in vendita on line. Suggesto alcune tipologie di richieste accolte, "per grazia ricevuta": Cancellazione di note disciplinari sbagliate; Annullamento di sospensioni dalle lezioni ingiuste; Trasformazione miracolosa di voti insufficienti in promozioni alle classi successive. Che sia giunto il tempo della "Scuola prêt-à-porter"?"

N.B. Il tutto non va preso alla lettera, lo scopo non è un "contro i genitori", ma una riflessione si impone: le nuove modalità di lezione rendono più fragili gli studenti? si vengono a determinare nuove esigenze? qualcosa sfugge agli insegnanti? Come si ristabilisce l'equilibrio?¹⁵.

Oppure tendenze riconducibili alla percezione che, nel venir meno della scuola come luogo fisico anche di custodia dei figli, il dover provvedere ad esigenze aggiuntive di attenzione sia vissuto come soverchiante. Non si equivochi: non intendiamo certo misconoscere le difficoltà di conciliare le attività scolastiche domiciliari dei figli con quelle lavorative, domiciliari o non domiciliari (tanto nell'uno come nell'altro caso, infatti, si palesano evidenti problemi logistici) dei genitori né, tantomeno, svalutare l'assoluta importanza della scuola e delle attività didattiche in luoghi fisici di compresenza ad esse deputati, tutt'altro¹⁶.

¹⁵ *Didattica a distanza, com'è cambiato il rapporto tra genitori e insegnanti?*, in "Orizzontescuola.it", 2 febbraio 2021 (<https://www.orizzontescuola.it/didattica-a-distanza-come-cambiato-il-rapporto-tra-genitori-e-insegnanti>, ultima consultazione 02/09/2021).

¹⁶ Su questi aspetti, indagati pedagogicamente affinché la politica possa farsi carico di soluzioni rispettose di una concezione di scuola educativamente fondata, si

Piuttosto, qui ci preme porre qualche (provocatorio, perché no) interrogativo riguardante quel sentore di opportunismo che comunque è emerso, ed è stato avvertito da molti, di fronte a nutriti gruppi di genitori che hanno protestato contro la misura emergenziale della DAD per ragioni che poco avevano a che fare con il “valore della scuola” e molto con il timore di ritrovarsi costretti a gestire direttamente alcuni aspetti dei processi educativi formali dei loro figli. Non certo quelli didattici e contenutistici in senso stretto, che spettano inderogabilmente agli insegnanti, ma quelli di creazione del contesto adeguato e delle regole comportamentali sì. E sono questi che, forse – è un'ipotesi sulla quale ragionare – hanno messo a nudo stili genitoriali (già da prima) improntati al lassismo, alla simmetria, all'elusione del conflitto costruttivo, a loro volta correlabili ad adultità incerte, traballanti, inaffidabili per ciò che concerne il “farsi carico” e il “prendersi cura”, con tutto il corollario di incombenze – concrete e di partecipazione psicologica – che questo comporta.

Corriamo il rischio di essere impopolari, o quantomeno controcorrente, nel prospettare questo tipo di riflessioni – soprattutto laddove il nostro tono tende inintenzionalmente ad assumere una curvatura assertiva – ma a fronte di un interesse che, anche pedagogicamente, ci pare sbilanciato sulle inadeguatezze della DAD come inadeguatezze della scuola e di conseguenza sulla necessità di supportare i genitori nella gestione domestica, le crediamo fortemente necessarie, oltre che coerenti con la pervasività di una “inconsistenza” adulta (riscontrata come piuttosto tipica della nostra temperie storica)¹⁷ che determina esiti critici nell'esercizio di una genitorialità responsabile e autorevole che non crediamo proprio che la pandemia abbia ridimensionato o arginato, anzi.

Ancora una volta, dunque, il richiamo ad un'attenzione educativa nei confronti dell'adulto intende essere qui di matrice esistenziale, rivolta alle prerogative di uno specifico ruolo e delle sue funzioni che, nella relazione intergenerazionale, sono anche quelle peculiari della

veda il report di ricerca G. Pastori, A. Mangiatordi, V. Pagani, A. Pepe, *Che ne pensi? La didattica a distanza dal punto di vista dei genitori*, Università degli Studi di Milano Bicocca, 2020, in <https://bit.ly/report-dad>. E si veda, altresì, l'interessante dossier monografico dal titolo *Le relazioni familiari e la genitorialità al tempo del COVID-19* della rivista “RIEF. Rivista Italiana di Educazione Familiare”, 18, 1, 2021.

¹⁷ Cfr., a mero titolo di esempio, le analisi e le riflessioni di M. Ammanniti, *La famiglia adolescente*, Roma-Bari, Laterza, 2015 o di G. Zagrebelsky, *Senza adulti*, Torino, Einaudi, 2016.

genitorialità: anche qui possiamo infatti trovare un *punctum dolens* acuito dalla pandemia e dalle instabilità emotive e motivazionali che può aver contribuito ad aggravare.

6. Considerazioni conclusive

Oramai è evidente che le pieghe della questione che stiamo provando a considerare non sono quelle più dibattute. Ne abbiamo conferma anche da quei documenti internazionali e sovranazionali che in circostanze che si ritengono a vario titolo di sfida, di cambiamento epocale, di crisi hanno il compito di orientare, individuando linee strategiche di attenzione e di azione. Ecco allora, che organismi di rilievo quali l'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico sono prontamente entrati nel merito del *lifelong learning* considerando dell'emergenza pandemica l'impatto sul mercato produttivo e del lavoro. E questo è comprensibile, considerando natura e scopo dell'OCSE, anche se non possiamo non rilevare che anche da qui si origina una ridondanza che finisce con il fagocitare la formazione degli adulti come formazione “elettivamente” professionale¹⁸.

Si ripropone in definitiva quella che, da tempo, suona alle nostre orecchie come una vera e propria retorica del *lifelong learning*, resa in discorsi di struttura o di sfondo o di visione che dir si voglia che da diversi anni sono sempre gli stessi:

Learning, skill development and societal changes are intertwined. Individuals spend a large part of their lives in educational settings, acquiring life skills and preparing for a career. Once in work and society, skilled individuals are the driving force for change as they discover new ways to produce, organise work and have a meaningful impact on society. Change, in turn, is reflected in new skill demands as societies and labour markets evolve.

Change can either be abrupt and unexpected or take time to materialise, giving people the chance to anticipate and adjust to it. The COVID-19 crisis was a sudden and unprecedented event that dramatically transformed the life of virtually every person around the world. Fear of infection, strict public health guidelines and great uncertainty produced a sharp and sudden contraction in economic activity. The result was a deep and widespread shock to the labour market, with a serious impact on the demand for skills. Many industries were forced to cease operations to protect their workers' health and comply with policies aiming to contain the virus. Whenever possible, employers reorganised their operations to facilitate remote working, but many individuals lost their jobs and livelihoods. At the same time, the health crisis

¹⁸ Si veda OECD, *OECD Skills Outlook 2021: Learning for Life*, Paris, OECD Publishing, 2021, in <https://doi.org/10.1787/0ae365b4-en>.

created shortages of workers in specific occupations (mainly healthcare and public safety), and labour markets and governments struggled to find skilled professionals to fill the gaps. ...

Inevitably, the types of skills individuals need to master today differ from those they will need in the future. Lifelong learning systems play a fundamental role in bridging the distance between current skill needs and future demands by helping individuals anticipate changes, develop new skills and perfect others. Some skills can help individuals respond to both current and future skill demands equally. Transversal skills, such as complex problem solving, analytical skills and creativity, allow people to adapt to different situations and unexpected changes. They promote resilience and help individuals navigate both current and future labour markets and societies. Adopting a lifelong learning perspective, this chapter investigates three stages of skill development¹⁹.

Di segno differente – e anche questo ampiamente in linea con le aspettative – è stato, d'altro canto, l'approccio dell'UNESCO, concentrato sulla promozione umana e culturale cui la pandemia ha inferto un duro colpo, in particolare in certe regioni del mondo ancora impegnate nella conquista dell'alfabetizzazione per tutti, del rispetto dei diritti umani, dell'esercizio della cittadinanza, ove l'*adult learning and education* si configura in specifici programmi ed azioni di questa portata²⁰.

Ci domandiamo, a fronte di tali evidenze, quando le istanze di matrice più marcatamente esistenziale e sociale troveranno spazio e approfondimento, ad esempio, in sinergia con quelle estrinsecate anche molto dettagliatamente nelle linee programmatiche della Commissione Europea²¹. Unitamente alla risposta a bisogni formativi intitolati all'accelerazione della transizione digitale, al modificarsi delle opportunità professionali, ai temi della sostenibilità e dell'equità sociale ecc., infatti, riteniamo che l'Educazione degli adulti debba farsi promotrice di una lettura profonda ed esplicita dei risvolti anche antropologici, axiologici, teleologici.

Perché asserzioni di questo tipo

¹⁹ *Ivi, passim*, chapter 5: *Navigating skill demands in turbulent times*.

²⁰ Si veda al riguardo UNESCO Institute for Lifelong Learning, *UIL 2020 Annual Report*, Hamburg, 2021, nonché i materiali di lavoro in preparazione della settima Conferenza Internazionale sull'Educazione degli adulti (CONFINTEA VII) che si svolgerà in Marocco nel 2022

²¹ Cfr. *Un'agenda per le competenze per l'Europa per la competitività sostenibile, l'equità sociale e la resilienza*, Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato delle Regioni, Bruxelles, 1.7.2020, COM(2020) 274 final (in <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0274&from=EN>).

La pandemia di COVID-19 e le relative misure di contenimento hanno evidenziato l'importanza delle competenze per la vita e della nostra capacità di adattamento, gestione del cambiamento e assistenza reciproca in un quadro di comunità. La resilienza, l'alfabetizzazione mediatica, le competenze civiche, l'alfabetizzazione finanziaria, ambientale e sanitaria sono fondamentali in questo contesto. Affinché una società sia aperta e democratica, i cittadini devono essere attivi e in grado di individuare informazioni provenienti da diverse fonti, identificare la disinformazione, prendere decisioni informate, essere resilienti e agire in modo responsabile²²

non esauriscano la loro portata nella generica dichiarazione d'intenti, occorre dunque pensare innanzitutto al tipo di *personalità adulta* e curarne lo sviluppo, oltre che l'istruzione e la formazione.

Quali responsabilità, quali competenze, quale resilienza, quale alfabetizzazione si può anche solo sperare di riuscire a coltivare se, contestualmente, non si affronta il nodo dell'*adulthood*?

Riferimenti bibliografici

Alessandrini G., *Verso un lavoro più intelligente, lo scenario dello smart working: lavoro liquido e nuove "utopie interstiziali"*, in "MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni", VII, 1, 2017

Ammanniti M., *La famiglia adolescente*, Roma-Bari, Laterza, 2015

Bocca G., *Educazione permanente. Realtà e prospettive*, Milano, Vita e Pensiero, 1993

Borgato R., Cassini R., Galiero F. (a cura di), *L'ufficio in casa. Benefici e insidie dello smartworking*, Milano, Key, 2021

Cornacchia M., Tramma S. (a cura di), *Vulnerabilità in età adulta. Uno sguardo pedagogico*, Roma, Carocci, 2019

De Lauso F., De Capite N. (a cura di), *Gli anticorpi della solidarietà. Rapporto 2020 su povertà ed esclusione sociale in Italia*, Roma, Caritas italiana, 2020

Demetrio D. (a cura di), *L'educazione degli adulti contro la povertà. Il dibattito teorico, ricerche ed esperienze*, Milano, FrancoAngeli, 1987

Gambacorti-Passerini M. B., *La consulenza pedagogica nel disagio educativo. Teorie e pratiche professionali in salute mentale*, Milano, FrancoAngeli, 2020

Genovesi G., *Principium educationis. Un valore disatteso nella civiltà occidentale*, Roma, Anicia, 2012

Gnocchi R., *Pedagogia del disagio adulto. Dialogo interdisciplinare e accompagnamento educativo*, Milano, Unicopli, 2008

Gruppo Tecnico Nazionale PASSI e PASSI d'Argento, *PASSI e PASSI d'Argento e la pandemia COVID-19. Versione del 9 marzo 2021*, Roma, Istituto Superiore di Sanità, 2021

Mariani A. M., *Educazione informale tra adulti. Pedagogia e conversazione*, Milano, Unicopli, 1997

Milani L., *Emergenza educativa e "corpo" docente*, in "Pedagogia Oggi", 1, 2021

²² *Ivi*, p. 17.

149 – *Scacco all'adulità ai tempi del Covid-19?*
Emergenze educative implicite ed esplicite

OECD, *OECD Skills Outlook 2021: Learning for Life*, Paris, OECD Publishing, 2021

Palmieri C. (a cura di), *Crisi sociale e disagio educativo. Spunti di ricerca pedagogica*, Milano, FrancoAngeli, 2012

Simeone D., *La consulenza educati.va. Dimensione pedagogica della relazione d'aiuto*, Milano, Vita e Pensiero, 2004

Un'agenda per le competenze per l'Europa per la competitività sostenibile, l'equità sociale e la resilienza, Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato delle Regioni, Bruxelles, 1.7.2020, COM(2020) 274 final

UNESCO Institute for Lifelong Learning, *UIL 2020 Annual Report*, Hamburg, 2021

Zagrebelsky G., *Senza adulti*, Torino, Einaudi, 2016

La scuola di fronte alla fragilità. Le risposte educative ai tempi della Pandemia: uno studio esplorativo

Angela Magnanini

Il saggio, da una parte attraverso una analisi della letteratura e dei documenti legislativi e dall'altra attraverso l'esame di 5 interviste a testimoni privilegiati, individuati in 5 studenti di scuola secondaria di secondo grado di Roma, cerca di fare luce sul rapporto pandemia, educazione e fragilità. La lente pedagogico speciale con cui viene condotta l'indagine suggerisce come l'unica risposta alla crisi, sia puntare su una scuola ed una educazione inclusiva, in cui si recuperi il senso della relazione e della comunità, per tutti, nessuno escluso.

This essay is focused both on the analysis of the available literature and legislative documents and on 5 interviews carried out with 5 targeted students coming from a high school in Rome. The work aims at stressing the relationship between the pandemic, education and fragility. The special pedagogical approach leading this research confirms that the only answer to the crisis can be provided by an inclusive school and education, focusing on the real meaning of the relationship with other people and the community, without any exclusion.

Parole chiave: educazione, pandemia, inclusione, relazione, fragilità

Keywords: education, pandemic, inclusion, relationship, fragility

1. Introduzione

Integrazione ed inclusione scolastica hanno rappresentato storicamente la via italiana nella messa a punto di risposte educative per soggetti in condizione di fragilità. La fragilità per Borgna è “struttura portante, Leitmotiv, dell’esistenza, dei suoi dilemmi e delle sue attese, delle sue speranze e delle sue ferite”¹, contraddistingue la condizione dell’essere umano e si svolge e si articola in “una stretta correlazione con l’ambiente in cui viviamo, e cioè con gli altri da noi”². Gardou sottolinea, nella medesima direzione, che “tutti gli esseri umani sparsi sul pianeta, sono delle variazioni sul medesimo tema: il fragile e il singolare”³. L’ottica inclusiva si caratterizza per la capacità collettiva

¹ E. Borgna, *La fragilità che è in noi*, Torino, Einaudi, 2014, p. 5.

² *Ibidem*.

³ C. Gardou, *Nessuna vita è minuscola. Per una società inclusiva*, Milano, Mondadori, 2016, p. 18. Di Gardou sulle tematiche della fragilità si veda anche: *Diversi-*

di coniugare le singolarità. Sono singolarità, come sostiene Gardou, “a volte disarmanti, in relazione con l’infinito di altre singolarità, all’interno di un tutto, dove ognuno ha il diritto di differenziarsi e di essere diverso. E, nello stesso tempo, di abitare, essere, e divenire con gli altri; di arricchire il bene comune con la propria biografia originale, fatta di somiglianze e di distinzioni, senza ritrovarsi separato dai propri pari, né confuso con loro, né assimilato a loro”⁴. Malaguti afferma che “la radice di fragile richiama la parola “fran-gere, che significa rompere, e il termine frag-mentum, frammento, pezzo”⁵. Costatare che si è fragili significa fare i conti con i limiti, che “ciascuno è un frammento, una particella che si muove nel pianeta”⁶ e che si è esposti al rischio di rompersi e di rompere le connessioni che danno il significato alla esistenza. Per questo è necessario riflettere e ripensare l’educazione in tempo di crisi, perché essa consente di costruire progetti non isolati, in grado di far fronte alle vulnerabilità, dando senso alle vite individuali, costruendo contesti e azioni in grado di generare autonomie, sogni, percorsi degni di essere vissuti.

Proprio in questa direzione, la Pedagogia speciale e la Politica hanno rivendicato il diritto di ogni soggetto all’educazione ed all’istruzione, comprendendo come la fragilità, appunto, non sia soltanto una condizione dell’essere umano, ma un elemento con cui sempre il processo educativo deve fare i conti. Il sistema scolastico italiano dagli anni Settanta del Novecento, infatti, si è caratterizzato per la piena integrazione e inclusione delle persone con diversità e fragilità nelle scuole comuni, abolendo le scuole speciali e le scuole differenziali (1977), attraverso una serie di leggi che hanno garantito il diritto all’istruzione, all’educazione, alla piena partecipazione delle persone con disabilità, via via includendo anche le persone con bisogni educativi speciali, con bisogni specifici di apprendimento e svantaggio socio-culturale (L. 118/1971, L. 517/1977, L. 104/1992, L.170/2010, DL. 66/2017). L’integrazione ha assunto il significato di scambio, reciprocità, provocando un rinnovamento della didattica, delle risorse disponibili, per la creazione di nuove risposte educative nella scuola per tutti, dando vita a piani individualizzati e personalizzati.

tà, vulnerabilità e handicap. Per una nuova cultura della disabilità, Trento, Erickson, 2006.

⁴ *Ibidem*.

⁵ E. Malaguti, *Educarsi alla resilienza. Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*, Trento, Erickson, 2005, p. 62.

⁶ *Ibidem*.

La legge 104 del 1992 ha inteso l'integrazione come un processo che riguardava tutta la vita e che doveva comprendere tutti i settori (scuola, lavoro, tempo libero), sancendo il diritto all'istruzione e all'educazione nelle sezioni e classi comuni per tutte le persone. Il Testo Unico L. 297/94, poi, ribadiva, con l'assegnazione dell'insegnante per le attività di sostegno alla classe la "vera" natura del suo ruolo di rilievo nella classe e non solo per l'alunno. La legge del 1992 ha rappresentato, senza dubbio, una innovazione fondamentale per la scuola italiana⁷.

La via italiana all'inclusione è stata ribadita, successivamente dalla Nota n. 4274 del 4 agosto 2009 "Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità", dal DM del 27/12/2012 relative ai Bisogni Educativi Speciali (BES), dalle linee guida del 04/08/2009 e da quelle del 12/07/2011 riguardanti l'inclusione scolastica degli alunni con DSA (Disturbi Specifici d'Apprendimento: dislessia, disgrafia, discalculia e disortografia). Con questi ultimi documenti il Ministero fornisce indicazioni organizzative sull'inclusione anche degli alunni che non siano certificabili né con disabilità, né con DSA, ma che hanno difficoltà di apprendimento dovute a svantaggio personale, familiare e socio-ambientale.

Nel Decreto Legislativo del 13 aprile 2017, n. 66, *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità*, si afferma che "L'inclusione scolastica riguarda le bambine e i bambini, le alunne e gli alunni, le studentesse e gli studenti, risponde ai differenti bisogni educativi e si realizza attraverso strategie educative e didattiche finalizzate allo sviluppo delle potenzialità di ciascuno nel rispetto del diritto all'autodeterminazione e all'accomodamento ragionevole, nella prospettiva della migliore qualità di vita; attraverso l'impegno fondamentale di tutti i componenti della comunità scolastica, in collaborazione con le famiglie e le reti territoriali, per il successo formativo di tutti"⁸.

L'inclusione diviene così il principio, il mezzo ed il fine di ogni percorso educativo, senza soluzione di continuità⁹ ed un approccio

⁷ Si veda P. Aiello, E. M. Pace, *Inclusive educational principles, policies and practices in Italy*, In *Oxford Research Encyclopedia of Education (Curriculum and Pedagogy, Educational Politics and Policy, Educational Systems, Educational History)*, Oxford, Oxford University Press, 2017, pp. 1-22.

⁸ Gazzetta Ufficiale, Serie Generale n.112 del 16-05-2017 - Suppl. Ordinario.

⁹ Si veda: M. Pavone, *L'educazione inclusiva. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Milano, Mondadori, 2014.

complessivo che fa riferimento alla globalità delle sfere educativa, sociale e politica, creando intrecci costruttivi. Caldin, infatti, afferma che l’inclusione guarda a “tutti gli allievi (indistintamente/differentemente); interviene prima sul contesto, poi sul singolo, trasformando la risposta specialistica in ordinaria”¹⁰.

Ma cosa succede alla scuola ed all’educazione inclusiva quando la fragilità diviene una condizione mondiale? Quando a causa dello scoppio di una pandemia, causata dal virus Covid-19, la scuola è costretta a chiudere, non raggiungendo più capillarmente i soggetti su tutti i territori? Circa 1,2 miliardi di studenti, pari a quasi i tre quarti della popolazione studentesca del mondo, secondo i dati pubblicati da Save the Children, sono stati colpiti dalla misura di *chiusura di scuole e università* disposta da più di 120 paesi, a partire dal marzo del 2020¹¹.

All’interno di questo quadro teorico, attraverso la lente di indagine della Pedagogia speciale, proveremo a chiarire quali siano state le risposte messe in atto dalla comunità scientifica e politica al fine di rispondere alle esigenze educative dei soggetti con disabilità. Quei soggetti che, a causa della chiusura delle scuole, hanno corso il rischio di “esclusione” e di penalizzazione maggiore.

Il saggio, intrecciando le dimensioni teoriche e pratiche della ricerca in Pedagogia speciale, si concentrerà da una parte sull’esame dei Documenti messi a punto dal Ministero della Pubblica Istruzione sull’inclusione scolastica e sulla letteratura sull’argomento e, dall’altra (come due momenti saldamente interconnessi), si focalizzerà sull’analisi di 5 interviste semi-strutturate effettuate ad alunni con disabilità (di età compresa tra i 12 ed i 17 anni), delle classi di una scuola secondaria di secondo grado di Roma, come testimoni privilegiati. Le interviste intendono fare luce su come la pratica didattica in presenza o a distanza venga percepita e vissuta, su quali siano state le difficoltà incontrate durante il *lockdown* e i punti di forza e di criticità dopo la nota del Ministero dell’Istruzione del marzo 2021.

L’analisi ermeneutica delle interviste è tesa, quindi, a cogliere alcuni elementi di fondo su cui riflettere per rammentare come l’agire educativo ed inclusivo sia il punto fondante della scuola, che non può

¹⁰ R. Caldin, *Inclusione*, in *Dizionario di Pedagogia speciale* (a cura di L. D’Alonzo), Brescia, Scholè, 2019, p. 261.

¹¹ M. Orsander, P. Mendoza, M. Burgess, S. M. Arlini, *The hidden impact of COVID-19 on children and families with disabilities*, London, Save the Children International, 2020.

mai abdicare al suo ruolo di agenzia privilegiata nella promozione dell'essere-bene e del ben-essere individuale e sociale¹², sia in presenza, sia a distanza, per non perdere nessun studente nella sua azione di formazione ed accompagnamento verso una vita indipendente.

2. Covid e alunni con disabilità: dati e documenti legislativi a confronto

Nell'anno scolastico 2019/2020 gli alunni con disabilità che frequentano le scuole italiane sono quasi 300 mila (pari al 3,5% degli iscritti), oltre 13 mila in più rispetto all'anno precedente, con un incremento percentuale, ormai costante negli anni, del 6%.

L'incremento degli studenti è dovuto ad una politica sempre attenta alle tematiche della disabilità e dell'istruzione. Secondo l'Istat "L'attivazione della Didattica a distanza (DAD), resa obbligatoria a partire dal 9 aprile 2020 (d.l. 8 aprile 2020, n. 22) per far fronte all'emergenza sanitaria da Covid-19, ha rappresentato un ostacolo al proseguimento dei percorsi di inclusione intrapresi dai docenti, riducendo sensibilmente la partecipazione degli alunni con disabilità"¹³.

I livelli di partecipazione sono diminuiti sensibilmente, tra aprile e giugno 2020, oltre il 23% degli alunni con disabilità (circa 70 mila) non ha preso parte alle lezioni, quota che cresce nelle regioni del Mezzogiorno dove si attesta al 29%.

I motivi che hanno reso difficile la partecipazione degli alunni con disabilità alla Didattica a distanza sono diversi; tra i più frequenti sono da segnalare: la gravità della patologia (27%), la difficoltà dei familiari a collaborare (20%) e il disagio socio-economico (17%). Per una quota meno consistente ma non trascurabile di ragazzi, il motivo dell'esclusione è dovuto alla difficoltà nell'adattare il Piano educativo per l'inclusione (PEI) alla Didattica a distanza (6%), alla mancanza di strumenti tecnologici (6%) e, per una parte residuale, alla mancanza di ausili didattici specifici (3%)¹⁴.

¹² A. Mura, A. L. Zurru, I. Tatulli, D. Bullegas, *Benessere e inclusione: presenza nella distanza/Wellbeing and inclusion: closeness in the distance*, in "Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva/Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics", 4, 4, suppl. 2, 2020, pp. 163-169.

¹³ Istat, *Report. L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità*, Roma, Istat, 2020, p. 2.

¹⁴ *Ibidem*.

La presenza dei compagni, dell'insegnante di sostegno, le metodologie e le strategie didattiche laboratoriali ed inclusive, la didattica embodied vengono meno con la DAD con il conseguente depauperamento dell'inclusione e dell'implementazione delle autonomie e della efficacia relazionale che la scuola ha nei confronti degli studenti con disabilità. Montanari sostiene, infatti, che “venendo meno la frequenza scolastica, il gruppo-classe è rimasto orfano della fondamentale dimensione relazionale che accomuna gli allievi di ogni ordine e grado. La DAD ha certamente permesso di affrontare il drammatico evento epocale pandemico, ma ha altresì rappresentato una barriera alla costruzione della relazione empatica tra insegnante e alunno, tra l'alunno e il gruppo-classe, riducendo l'attenzione e il coinvolgimento emotivo nell'apprendere”¹⁵.

Il confinamento dovuto all'emergenza sanitaria da Coronavirus ha prodotto il frastornante impatto del distanziamento interpersonale sui processi educativi lasciando vuoto fisico e disagio emotivo, soprattutto nei confronti delle persone vulnerabili e fragili¹⁶. Vicari sottolinea che la scuola non può essere ridotta a apprendimento di discipline curriculari, ma occasione unica per sperimentare relazioni¹⁷.

Gli stessi dati sono confermati dal Censis che nel 2020 ha condotto una indagine, attraverso la somministrazione di un questionario semi-strutturato a 2.812 dirigenti scolastici (più del 35% del totale: scuole statali e istituti equiparati agli statali della Provincia autonoma di Trento e della Valle d'Aosta). Nella pubblicazione intitolata *Diario della Transizione. 2020-La scuola e i suoi esclusi*, i dirigenti alla domanda: “Con la didattica a distanza, non si riesce a coinvolgere pienamente gli studenti con bisogni educativi speciali-Bes”, il 53,5 % ha risposto che è molto e abbastanza d'accordo¹⁸.

I vari DPCM per tutto il periodo del *lockdown* da marzo 2020 (DPCM 1 marzo 2020 in attuazione di quanto disposto dal d.l. 23 feb-

¹⁵ M. Montanari, *La scuola ai tempi del Coronavirus: esperienze, narrazioni, emozioni, riflessioni*, in “Journal of Health Care Education in Practice”, sn, 2021, pp. 99-104, p. 100.

¹⁶ S. Vicari, S. Di Vara (a cura di), *Bambini, adolescenti e Covid-19. L'impatto della pandemia dal punto di vista emotivo, psicologico e scolastico*, Trento, Erickson, 2021.

¹⁷ S. Vicari, *I bambini e la Quarantena: una storia di diritti negati?*, in “Psicologia clinica dello sviluppo, Rivista quadrimestrale”, 2/2020, pp. 205-206.

¹⁸ Censis, *Italia sotto sforzo. Diario della transizione 2020. 1. La scuola e i suoi esclusi*, pp. 1-20, consultabile on line <https://www.censis.it/sites/default/files/downloads/Diario%20della%20Transizione.pdf>.

braio 2020, n. 610, convertito con modificazioni dalla l. 5 marzo 2020, n. 1311) al DPCM 17 maggio 2020 hanno decretato via via la chiusura delle scuole di ogni ordine e grado, dapprima con indicazioni vaghe circa la possibilità di attivare la didattica a distanza, che, come sottolinea La Vecchia, ha fatto percepire agli studenti aria di vacanza¹⁹, per, successivamente, divenire la scuola che gli alunni hanno potuto frequentare fino al termine dell'anno scolastico. Anche Save the Children ha condotto una analisi approfondita sugli effetti della pandemia da Covid 19.

La rilevazione è stata condotta online, dal 22 al 27 aprile 2020, su un campione statisticamente rilevante a livello nazionale, di 1003 minori in età compresa tra 8 e 17 anni, utilizzando un questionario volto ad osservare l'impatto delle restrizioni dovute all'emergenza sanitaria sui bambini e gli adolescenti in Italia²⁰, mettendo in rilievo le derive dell'impoverimento educativo. La stessa didattica a distanza, che ha trasformato la scuola da comunità a community, ha messo in rilievo povertà e fragilità. Per le primarie, quasi un bambino su dieci tra gli 8 e gli 11 anni (9,6%) non ha mai sperimentato le lezioni *on-line* o lo ha fatto meno di una volta a settimana, mentre la percentuale cala drasticamente per le scuole secondarie di primo e secondo grado (rispettivamente 3% e 1,3%)²¹.

Il documento *The hidden impact of COVID-19 on children and families with disabilities* ha, inoltre, messo in rilievo le moltissime difficoltà incontrate dai giovani con disabilità: 7 soggetti su 10 non avevano a disposizione materiale di studio e didattico, 6 su 10 non poteva contare sul supporto a casa. Ed ancora una elevata porzione del campione (dal 40 al 55%) ha dichiarato che durante il *lockdown* ha giocato e dormito di meno, ed è stato meno in contatto con i propri compagni²².

Moliterni, a tal proposito, nel suo saggio *Disabilità e processi inclusivi in tempo da pandemia da coronavirus* scrive che “la DAD ha

¹⁹ L. La Vecchia, *Virus e scuola: riflessioni sui fattori che in Italia hanno acuito le conseguenze dell'emergenza sanitaria*, in “EhquiDAD International Welfare Policies and Social Work Journal”, 15, 2021, pp. 13-26.

²⁰ C. Bianchi, *Il Summer Learning Loss ai tempi del Covid-19. L'esperienza del progetto Arcipelago Educativo per contrastare la povertà educativa e supportare un apprendimento di qualità*, in G. La Neve (a cura di), *La scuola nella pandemia. Dialogo multidisciplinare*, Macerata, EUM, 2020, p. 54.

²¹ *Ibidem*, p. 56

²² M. Orsander, *Op. cit.*, p. 10.

dimostrato di non essere democratica e inclusiva... incrementando le diseguglianze, evidenziando i rischi della descolarizzazione”²³.

Questi aspetti hanno evidenziato la necessità di una attenzione particolare agli studenti con disabilità.

Il DPCM (7.05.2020) raccomandava in questa direzione, al comma r, ai dirigenti scolastici di attivare, “per tutta la durata della sospensione delle attività didattiche nelle scuole, modalità di didattica a distanza avendo anche riguardo alle specifiche esigenze degli studenti con disabilità”. Ma di fatto i dati confermano che le scuole si sono organizzate come hanno potuto, mettendo in atto progetti per le persone con disabilità grazie alla preparazione ed alla disponibilità dei docenti curricolari e di sostegno²⁴.

Le difficoltà per gli studenti disabili sono confermate anche da molti studi internazionali, come quello condotto da Human Right Watch, *Problems with education around the world during Covid-19*, che fa riferimento al periodo tra l’aprile 2020 e l’aprile 2021, rilevando come il 90 % dei bambini in età scolare del mondo abbia avuto la loro istruzione interrotta dalla pandemia”²⁵. Il Governo, attraverso i disposti di due decreti (DPCM del 24 ottobre e DPCM 3 novembre 2020) ha portato la didattica a distanza per gli istituti superiori (estesa, nelle zone rosse, alla seconda e terza media) prima al 75% e poi al 100%, garantendo la presenza in classe agli studenti con disabilità, disturbi specifici dell'apprendimento e altri bisogni educativi speciali. Soluzione già individuata in estate dal Piano Scuola e dal decreto del Miur del 7 agosto, frutto anche della consapevolezza della difficoltà di applicare la didattica a distanza in alcuni contesti.

Con l’anno scolastico 2020-21, in un altalenarsi di presenza e distanza²⁶; apertura e chiusura, in seguito al mutare del quadro epidemiologico, il Ministero emana, però una importante *Nota* di chiarimento rivolta alle scuole, fortemente sollecitata da Associazioni, Fa-

²³ P. Moliterni, *Coronavirus, didattica a distanza e inclusione tra sfide e opportunità*, in “Nuova secondaria”, XXXVIII, 2, 2020, pp. 281- 303, p. 288

²⁴ P. Maulè, *The application of Distance Learning (DAD) during the Covid-19 Emergency for student with certified disability. An Exploratory investigation*, in “Giornale della ricerca educativa”, XIII, 25, 2020, pp. 165-177.

²⁵ Report consultabile on line: <https://www.hrw.org/report/2021/05/17/years-dont-wait-them/increased-inequalities-childrens-right-education-due-covid>.

²⁶ Interessanti le suggestioni di G. Roncaglia, *Cosa succede a settembre? Scuola e didattica a distanza ai tempi del COVID-19*, Bari, Laterza, 2020.

miglie e Comunità scientifica, sempre più preoccupati dall'isolamento degli studenti con disabilità, in aule deserte.

In continuità con quanto previsto nell'articolo 43 del DPCM 2 marzo 2021, che disponeva “la possibilità di svolgere attività in presenza... in ragione di mantenere una relazione educativa che realizzi l'effettiva inclusione scolastica degli alunni con disabilità e con bisogni educativi speciali”²⁷, la *Nota* suggerisce di favorire non solo la presenza dell'alunno disabile a scuola, ma di rendere effettivo il principio di inclusione. I dirigenti valuteranno, quindi, “di coinvolgere nelle attività in presenza anche altri alunni appartenenti alla stessa sezione o gruppo classe, secondo metodi e strumenti autonomamente stabiliti e che ne consentano la completa rotazione in un tempo definito, con i quali gli studenti BES possano continuare a sperimentare l'adeguata relazione nel gruppo dei pari, in costante rapporto educativo con il personale docente e non docente presente a scuola”²⁸.

Le scuole vengono richiamate ai principi della flessibilità, dell'autonomia ed a perseguire il principio dell'inclusione, anche se a rotazione e nei casi necessari.

La *Nota*, però, rivendica la necessità ed il valore della presenza in aula per gli alunni con disabilità insieme ai compagni.

La didattica in presenza rimane secondo l'indagine condotta da Maulè, “la modalità più consona per consolidare negli studenti il potenziamento delle abilità trasversali, in quanto in aula il docente... riesce a percepire, dalla semplice osservazione dei volti, dei silenzi, dei brusii degli allievi, se i concetti esposti sono stati interiorizzati o meno”²⁹. La didattica erogata in uno stato di emergenza ed in fretta ha fatto emergere diverse criticità, anche legate alla didattica tradizionale, sul suo senso ed efficacia. Galanti, a tale proposito, suggerisce la necessità di una riflessione pedagogica pacata e profonda al fine di “non considerare la didattica in presenza come sinonimo di didattica di vicinanza relazionale, né la didattica a distanza come una didattica per definizione priva di interazione”, costruendo nuovi modelli integrati in

²⁷ Gazzetta Ufficiale, Serie Generale n. 52 del 02-03-2021 - Suppl. Ordinario n. 17.

²⁸ *Nota del Ministero dell'Istruzione* (Registro Ufficiale U. 0000662, 12.03.2021) avente per oggetto: decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri del 2 marzo 2021, articolo 43 - alunni con bisogni educativi speciali e degli alunni con disabilità.

²⁹ P. Maulè, *Op. cit.*, p. 174.

cui modulare efficacemente determinate modalità di interazione pedagogica e relazionale tra presenza e distanza³⁰.

3. *Le interviste sul campo: obiettivi, procedure e campionamento*

L'obiettivo delle interviste effettuate, senza pretese di generalizzazioni, era quello di raccogliere informazioni circa le opinioni degli studenti sulla didattica a distanza e in presenza, per sottolineare le eventuali ricadute in termini di inclusione o esclusione scolastica, durante il periodo della Pandemia.

Le interviste semi-strutturate prevedevano, così come prescrive la ricerca qualitativa nel campo educativo, una traccia di argomenti da affrontare senza seguire uno schema troppo rigido. Le domande guida, infatti, sono state preparate per essere sicure che le informazioni sugli argomenti centrali fossero raccolte su soggetti diversi senza distorsioni³¹ ed hanno ruotato attorno alle seguenti tracce. Durante il *lockdown* si sono sentiti soli o inclusi? Hanno partecipato alle attività didattiche in DAD? Quali strategie sono state eventualmente usate per renderli partecipi alla DAD? Quali difficoltà hanno riscontrato? E successivamente alla Nota (marzo 2021) che ha previsto la presenza a scuola degli alunni con disabilità insieme ad alcuni compagni di classe hanno avuto le stesse opinioni? Si sono sentiti inclusi od esclusi? Quali attività didattiche hanno potuto effettuare? Quante volte si sono recati a scuola?

Le interviste hanno avuto la durata di 1 ora ciascuna e sono state video-registrate per consentire la trascrizione fedele dei dialoghi e per non avere distrazioni attraverso una trascrizione simultanea.

L'intervistatore (il ricercatore della presente ricerca) ha reso noto agli intervistati gli obiettivi dell'intervista, chiesto il consenso al trattamento dei dati e messo in atto un ascolto attivo e una accettazione positiva incondizionata, ossia una accettazione avalutativa dell'intervistato nella sua unica e irripetibile originalità³², cercando di rendere l'ambiente virtuale il più possibile accogliente, prevedendo pause laddove necessarie.

³⁰ M. A. Galanti, *L'emergenza come occasione per un ripensamento critico del modello aziendalistico di formazione*, in "Studi sulla formazione", 23, 2, 2020, pp. 61-68.

³¹ P. Lucisano, A. Salerni, *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, Roma, Carocci, 2002, p. 202.

³² *Ibidem*, p. 221.

Il campionamento è avvenuto ad elementi rappresentativi (scegliendo i soggetti che si ritengono significativi per gli scopi della ricerca)³³. Sono stati individuati 5 studenti (Identificati progressivamente con i codici a1, a2, a3, a4, a5; 1 con sindrome di asperger, 2 con deficit sensoriali, 2 con disabilità fisica, di età compresa tra i 14 ed i 17 anni), frequentanti un istituto secondario di secondo grado di Roma. L'identificazione degli studenti è avvenuta tramite la collaborazione dei Tutor di Tirocinio del Corso di Specializzazione per il Sostegno dell'Università degli Studi di Roma Foro Italico, nell'a.a. 2020-21.

La scelta è ricaduta su di loro in quanto, a seguito della Nota Ministeriale (mentre prima avevano optato per la didattica a distanza su scelta dei genitori) del marzo 2021, hanno frequentato la scuola in presenza. Gli studenti sono stati incontrati singolarmente su piattaforma Zoom (in via telematica) il 20 e il 27 marzo 2021.

La codifica e l'analisi dei dati è avvenuta attraverso tre fasi distinte: la trascrizione delle interviste, l'analisi (organizzazione e scomposizione in categorie e parole chiave) e l'interpretazione (riordino e confronto delle stringe individuate) degli stessi. Si è proceduto attraverso un approccio induttivo, ermeneutico-interpretativo, ricavando le categorie di analisi direttamente dai dati raccolti e non a-priori, dopo la trascrizione e rilettura di ogni singola intervista.

4. *Analisi dei Dati e Discussione*

La lettura e l'analisi delle interviste ha permesso la codifica e l'individuazione di queste quattro categorie chiave, attorno alle quali è avvenuta l'interpretazione dei dati: 1. Pandemia e esperienza della DAD; 2. Il bisogno di relazione; 3. I compagni come risorsa, 4. Il diritto ad una scuola inclusiva.

L'intervista, attraverso il racconto degli studenti si rivela fondamentale nel ricostruire sia le problematiche legate al periodo di crisi, sia il posizionamento degli studenti con disabilità circa i problemi affrontati³⁴. Gli elementi raccolti concordano con altre ricerche condotte a livello nazionale ed internazionale³⁵. Una indagine condotta da Ipsos

³³ Si veda R. Trincherò, *Manuale di ricerca educativa*, Milano, FrancoAngeli, 2002.

³⁴ G. Losito, *L'intervista nella ricerca sociale*, Roma-Bari, Laterza, 2004.

³⁵ Si veda ad esempio: P. Lucisano, *Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19"*, in

sugli stati d'animo e le aspettative degli studenti tra i 14 e i 17 anni ha messo in evidenza come “Per il 38% degli adolescenti la *didattica a distanza* sia stata un'esperienza negativa. In generale la *principale difficoltà* è rappresentata dalla *fatica a concentrarsi* per seguire le lezioni online e dai *problemi tecnici dovuti alla connessione internet/copertura di rete propria o dei docenti*”, ed ancora per il 46% “quello passato è stato un “anno sprecato”.

L'85% dei ragazzi intervistati afferma di aver capito quanto sia importante uscire con gli amici, andare fuori e relazionarsi “in presenza”³⁶.

Nella prima categoria “Pandemia ed esperienza della DAD”: l'intervistato 1 (identificato con codice a1) ha evidenziato che “durante il *lockdown* ho avuto paura di prendere il virus, non potendo poi partecipare alla didattica a distanza, ho passato tutto il giorno davanti alla televisione, che è diventata il mio passatempo”. L'intervistato a3 ha affermato che “la pandemia mi ha reso solo. C'erano sempre i miei genitori e non è la stessa cosa”, ed ancora “andare a scuola ti offre una ragione, stare con gli altri, conoscere, fare delle cose nuove, aiuta”, “io non vedendo dalla nascita mi sento perso ancora da solo”. L'intervistato a4 ha sottolineato il senso di esclusione dovuto alla DAD: “anche se ho partecipato alle lezioni, più o meno perché c'era sempre tanta confusione. Devo dire che tante volte mi sono perso e ho pensato che non avesse più senso andare a scuola”. L'intervistato a3 afferma, inoltre, che “alcune volte la connessione risulta difficile, spesso ho partecipato da solo con il mio docente di sostegno e tante volte non capivo cosa volesse dirmi”. Ed ancora l'intervistato a3 ha evidenziato come “la lezione sembrava più frontale quasi di quella in

“LLL-Lifelong Lifewide Learning”, 17 (36), 2020, pp. 3-25; F. Bocci, *Disabilità e Didattica a Distanza a scuola durante la Pandemia Covid19. Una riflessione intorno alle narrazioni dei diversi protagonisti*, in “Nuova secondaria”, XXXVIII, 2, 2020, pp. 321-342; Erika Marie Pace, Umesh Sharma, Paola Aiello, *Includere nonostante la/a distanza: si può?*, in “Nuova secondaria”, XXXVIII, 2, 2020, pp. 443-461; *Indagine Ipsos*, consultabile in <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/publicazioni/i-giovani-ai-tempi-del-coronavirus.pdf>; E. J. C. Tamayo, *Vulnerabilità DAD de la población infantil ante el covid*, in “Rev.Hallazgos”, 2, 2020, pp.171-184; A. Tlili, D. Burgos, F. Altınay, Z. Altınay, R. Huang and M. Jemni, *Remote Special Education during COVID-19: A Combined Bibliometric, Content and Thematic Analysis*, in *2021 International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT)*, 2021, pp. 325-329.

³⁶ <https://www.savethechildren.it/blog-notizie/scuola-e-covid-19-pensieri-e-aspettative-degli-adolescenti>.

aula”. Il Report messo a punto dall’Indire rileva sostanzialmente che la didattica nel periodo emergenziale si è rivelata sostanzialmente una trasposizione della didattica tradizionale frontale, articolandosi in due pratiche preminenti quali le lezioni in video conferenza e l’assegnazione di risorse per lo studio e gli esercizi³⁷.

Le parole degli intervistati evidenziano un manifesto disagio per gli alunni con disabilità. Una ricerca condotta da Crescenza e Rossiella ha evidenziato come, da una parte i docenti abbiano sottolineato (il 31.2% del campione) che solo qualche volta sono riusciti ad occuparsi allo stesso modo degli studenti con disabilità, DSA o BES con rari interventi mirati, sentendosi essi stessi isolati, lamentando l’assenza di relazione (26%), e l’impossibilità di fare effettivamente scuola, poiché, come molti hanno affermato, “la DAD non può definirsi scuola” (24%)³⁸. Gli studenti con disabilità, dall’altra parte, hanno registrato i dati più alti di irrequietezza (54,6%), distraibilità (35,4%) e disinteresse verso le attività proposte durante le lezioni “virtuali”³⁹.

Nella seconda categoria “Il bisogno di relazione”, che risulta strettamente interconnesso alla terza, gli intervistati hanno messo in evidenza come il loro bisogno di relazionarsi durante il *lockdown* sia stato un bisogno effettivo ed incessante. L’intervistato a3 ha sottolineato “mi mancava stare con gli altri, parlare con l’assistente, con l’educatore, con i miei insegnanti”. Ed ancora l’intervistato a5 ha affermato che “non c’è nulla di più bello di stare accanto agli altri, di comunicare, di non stare soli, di partecipare a progetti ed iniziative”. Ed ancora l’intervistato a4 ha ribadito che “ho bisogno di stare con gli altri, da soli si muore di noia, di solitudine, di tristezza”.

Pinelli sottolinea in una indagine effettuata nell’ambito dell’insegnamento del Laboratorio di Tecnologie Didattiche del Corso di Scienze della Formazione Primaria dell’Università del Salento come “Per tutti, dalla scuola dell’infanzia in poi, ciò che è mancato è stato il rapporto tra pari e con l’insegnante”⁴⁰, spesso gli alunni con bisogni educativi speciali sono stati affidati esclusivamente al docente di so-

³⁷ Indire, *Indagine tra i docenti italiani. Pratiche didattiche durante il lockdown. Report Integrativo*, Firenze, Indire, 2020.

³⁸ G. Crescenza, M.C. Rossiello, *La Pandemia come occasione storico-pedagogica per riflettere sul ruolo strategico e inclusivo dell’istruzione*, in “Formazione & Insegnamento”, XIX – 1 – 2021, pp. 447-458, p. 454.

³⁹ *Ibidem*, p. 457.

⁴⁰ S. Pinelli, *Contesti educanti nell’emergenza covid-19. Da cosa ricominciare*, Liber-O. Collana Didattica Open Access dell’Università del Salento, 2020, p. 158.

stegno. La scuola si fonda sulla relazionalità e l'educazione inclusiva ha sempre bisogno dell'altro da sé nel processo di accompagnamento verso la crescita ed il potenziamento delle proprie competenze.

Nella terza categoria “I compagni come risorsa”: tutti gli intervistati hanno evidenziato come nelle loro classi partecipassero ad attività laboratoriali, con l'aiuto anche dei compagni, ad attività didattiche di *cooperative learning*. Ad esempio, afferma l'intervistato a1 “due anni fa ho partecipato da una lezione con il metodo del *cooperative learning* eravamo divisi in gruppi ed avevamo diversi ruoli. Mi sentivo indispensabile ed attivo, i miei compagni mi incitavano e spronavano a stare con loro”. L'intervistato a2 afferma ancora “spesso in classe, oltre al docente di sostegno mi affiancano un compagno, come tutor, mi offre la sua esperienza per rielaborare i problemi di matematica, poi altre volte mi aiuta un altro compagno durante le ore di educazione fisica. Lì devo dire il vero mi sento parte del gruppo e penso che se non ci fossero i miei compagni, mi sentirei davvero male”. Ed ancora ribadisce l'intervistato a5 “all'inizio del primo anno le insegnanti avevano detto solo se sarete gruppo raggiungeremo gli obiettivi. Io non conoscevo nessuno, avevo paura che mi dicessero che ero diverso, invece, sono stato accettato e posso sempre contare su di loro”. Ed ancora l'intervistato a3 ha affermato che “mi mancano le esperienze fatte con i compagni in classe”. La didattica laboratoriale produce benefici effetti sull'apprendimento delle persone con disabilità⁴¹ e mostra come la scuola sia un Progetto che riguarda tutti⁴².

L'ultima categoria individuata riguarda il diritto di tutti ad una educazione e ad una scuola inclusiva ed è una categoria che attraversa tutte le altre racchiudendole. Dalle stesse indicazioni dei 5 intervistati emerge il senso della scuola inclusiva, una scuola attenta ai bisogni dei ragazzi in difficoltà. Così, l'intervistato a3 sostiene “in classe l'insegnante di sostegno mi ha fatto leggere la Convenzione Onu dei diritti delle persone con disabilità ed ho capito che non ho bisogni speciali, ma gli stessi diritti di tutti. Così abbiamo fatto un *brainstorming* con i compagni, pochi conoscevano la Convenzione ed io ho presentato l'articolo 24. La mia scuola è inclusiva ed un mio compa-

⁴¹ F. Pisanu, S. Tabarelli, *Didattica e successo formativo: i laboratori del fare e del sapere*, in Form@re, Open Journal per la formazione in rete, 3, 13, 2013, pp. 42-58.

⁴² L. Bellatalla, *Scuola laboratoriale: dal paradigma al modello*, in L. Bellatalla, G. Genovesi, E. Marescotti, *La scuola. Paradigma e modelli*, Milano, FrancoAngeli, 2007, pp. 20-28.

gno ha detto al termine della lezione: ma la scuola è sempre stata così?”. L’intervistato a4 ha rilevato come insegnanti e genitori puntino molto sulla questione della partecipazione e dei diritti attraverso la proposta di progetti interdisciplinari. L’intervistato a1 ha inoltre sottolineato che “a scuola tutti devono apprendere, anche se con modalità differenziate”.

Dopo la Nota del Ministero della PI, la frequenza degli intervistati a scuola, secondo le indicazioni della dirigenza, è avvenuta solo 2 giorni a settimana con un numero massimo di 3 compagni. Due studenti intervistati hanno riferito di aver partecipato ad un Progetto di Arte, che li ha molto impegnati e resi partecipi.

Tutti gli intervistati hanno rilevato il piacere dell’incontro con insegnanti e compagni e messo in evidenza che la scuola è scuola solo se in presenza e se si fonda sulle relazioni e sulla partecipazione attiva del soggetto. La distanza crea distanza a patto che come sostiene l’intervistato a5 non possano crearsi “piccoli gruppi di lavoro a distanza” che, però, devono integrare e non sostituire la presenza. Per questo è necessario investire nella formazione di tutti i docenti, poiché come sottolinea Moliterni “il diritto/dovere all’istruzione garantisce una delle esperienze fondamentali della persona. La scuola è obbligatoria giacché è attraverso tale esperienza che ogni essere umano ha l’opportunità di divenire competente, e, dunque, autonomo e responsabilmente libero”⁴³.

Il diritto all’istruzione ed alla scuola inclusiva è universalmente riconosciuto. L’articolo 24 della Convenzione Onu dei diritti delle persone con disabilità ribadisce al comma (d) che “le persone con disabilità ricevano il sostegno necessario, all’interno del sistema educativo generale, al fine di agevolare la loro effettiva istruzione” ed al comma (e) suggerisce che “siano fornite efficaci misure di sostegno personalizzato in ambienti che ottimizzino il progresso scolastico e la socializzazione, conformemente all’obiettivo della piena integrazione”⁴⁴. Per questo la scuola si rileva fondamentale perché assicura un ambiente che anche attraverso “accomodamenti ragionevoli” si propone di perseguire costantemente l’inclusione e la valorizzazione di ogni alunno.

⁴³ P. Moliterni, *Coronavirus, didattica a distanza e inclusione tra sfide e opportunità*, cit., p. 286.

⁴⁴ Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali, *La convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*, Roma, 2009, p. 25.

5. Conclusioni

L'educazione inclusiva è la risposta alle difficoltà degli alunni, nessuno escluso. La scuola deve tornare comunità, deve basarsi sulla presenza, senza la demonizzazione della DAD, ma con un maggior investimento nella formazione degli insegnanti nelle tecnologie dell'istruzione e nei nuovi strumenti di e-learning in modo da riuscire a dare vita ad eventuali proposte miste o *blended* in grado di rendere meno "frontali" ed esclusivamente trasmissive le lezioni⁴⁵. Le attività, infatti, *blended learning*, non trascurano l'autenticità della esperienza umana: il confronto dialogico con l'altro, indispensabile anche per conoscere se stessi⁴⁶, valorizzando la relazione circolare degli attori coinvolti nel processo di insegnamento/apprendimento.

L'utilizzo delle strategie didattiche inclusive come il *peer tutoring*, il *cooperative learning*, una progettazione curricolare attenta alle differenze, una didattica *embodied* e laboratoriale, stimola gli alunni ad inter-dipendere, a motivarsi, a crescere, a relazionarsi con gli altri ed a partecipare attivamente alle attività proposte.

Questo si evidenzia nell'importanza che uno studente intervistato attribuisce all'apprendimento cooperativo, ad una attività centrata sugli alunni, che ne rispetta le modalità di apprendimento e di partecipazione. Le strategie inclusive, che la Pedagogia e la Didattica inclusiva hanno sempre più affinato nel corso degli anni⁴⁷, sono una risposta efficace al bisogno di istruzione e di educazione di tutti gli studenti, che ne possono beneficiare a prescindere dalla propria condizione di salute e di funzionamento.

⁴⁵ A. Calvani, *Trasformare la scuola secondaria superiore in ottica "blended"*. *Quale strada percorrere?*, in "Nuova secondaria Ricerca", n.2., 2020, pp. 36-55.

⁴⁶ Si veda R. M. Marafioti, *Verso una società inclusiva. Il Blended learning e la formazione del cittadino globale*, in "L'integrazione scolastica e sociale", 14/3, 2015, pp. 280-298.

⁴⁷ Tra gli altri si vedano: A. Miato, L. Miato, *La didattica inclusiva*, Trento, Erickson, 2003; D. Mitchell, *Cosa funziona realmente nella didattica speciale e inclusiva. Le strategie basate sull'evidenza*, Trento, Erickson, 2014; H. Demo (a cura di), *Didattica delle differenze. Proposte metodologiche per una classe inclusiva*, Trento, Erickson, 2015; D. Ianes, S. Camerotti, *Compresenza didattica inclusiva*, Trento, Erikson, 2015; L. D'Alonzo, *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*, Trento, Erikson, 2016; M. Chiung, *Per una didattica inclusiva: il metodo insieme*, Milano, Edra, 2017; L. Cottini, *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Roma, Carocci, 2018.

La scuola deve sempre più orientarsi verso il *co-teaching*⁴⁸, non lasciando all'esclusività dell'insegnante di sostegno i bisogni educativi speciali. L'educazione, che a scuola trova la sua formalizzazione, è una relazione che si nutre di corporeità, di presenza, di contatto, di sguardi, di tutto quel non verbale che diviene fondamentale nel bagaglio esperienziale dei soggetti ed in particolare delle persone con disabilità, che devono poter esplorare ed apprendere le diverse modalità di comunicazione ed interazione, in grado di rendere ognuno un cittadino attivo e responsabile.

Le risposte date dai soggetti intervistati mostrano la necessità della presenza e della relazione con gli altri. Una relazione che risulta essere il punto centrale della didattica inclusiva. Non è possibile, scrive Galanti, “conoscere un altro essere umano a distanza, con pretesa arrogante di oggettività, ma solo coinvolgendosi nella relazione con lui”⁴⁹.

Gli studenti hanno bisogno di un confronto diretto, dell'altro, di uscire dall'idea della “connessione virtuale”, di non stare di fronte ad un pc, ma di essere in costante relazione per costruire insieme agli altri i significati dell'esistenza. Per questo la scuola diviene fondamentale nel gestire le proprie fragilità, grazie alla possibilità di poter “attrezzare” ogni alunno, secondo le proprie potenzialità, a gestire nel miglior modo gli inconvenienti della vita, trasformando la vulnerabilità in resilienza⁵⁰, attraverso anche occasioni di narrazione dei vissuti dei singoli studenti e attività didattiche interdisciplinari.

La scuola per i soggetti intervistati risulta essere indispensabile perché: “Andare a scuola ti offre una ragione, stare con gli altri, conoscere, fare delle cose nuove” (a4). Gli intervistati ribadiscono il bisogno e la centralità della scuola come momento fondamentale della propria crescita. Una risorsa irrinunciabile, un punto fermo.

La scuola ha bisogno di ricominciare dall'educazione inclusiva che si realizza nell'identità culturale, educativa, progettuale, nell'organizzazione e nel curriculum, nonché attraverso la definizione e la condivisione del progetto individuale fra scuole, famiglie e altri soggetti, pubblici e privati, operanti sul territorio.

⁴⁸ E. Ghedin, D. Acquario, D. Di Masi, *Co-teaching in action: una proposta per promuovere l'educazione inclusiva*, in “Giornale Italiano della Ricerca Educativa”, VI, 11, 2013, pp. 158-175.

⁴⁹ A. Galanti, *Dall'integrazione all'inclusione, tra tensioni utopistiche e resistenze*, in “L'integrazione scolastica e sociale”, 16, n.4, 2017, p. 357.

⁵⁰ Si veda: B. Cyrulnik, E. Malaguti, *Costruire la resilienza. La riorganizzazione positiva della vita e la creazione di legami significativi*, Trento, Erikson, 2005.

Solo in questo modo si potrà uscire dalle pericolose derive dalla
Pandemia.

L'ibridazione docente: tradizione, innovazione, futuro

Angelo Luppi

In questo testo l'autore esamina e riflette sulle problematiche e sulle tensioni trasformative che in questi ultimi anni hanno coinvolto la scuola ed in particolare la funzione docente. In merito a questa figura professionale si esaminano le essenziali modalità storiche culturali ed intellettuali che ne hanno nel tempo definito le caratteristiche. La sua vocazione di intellettuale critico va sicuramente mantenuta, prestando ora attenzione, oltre che ai suoi riferimenti tradizionali anche alle difficili interazioni con le tematiche sociale e di sviluppo tecnologico attuali.

In this text, the author examines and reflects on the problems and transformative tensions that have involved the school and in particular the teaching function in recent years. With regard to this professional figure, the essential historical, cultural, and intellectual modalities that have defined its characteristics over time are examined. His vocation as a critical intellectual must certainly be maintained, paying attention now not only to his traditional references but also to the difficult interactions with current social and technological development issues.

Parole chiave: educazione, umanesimo, tecnologia, intellettuale critico

Keywords: education, humanities, technology, critical intellectual

1. Premessa: un cammino in corso

Una delle migliori definizioni disponibili in letteratura descrive sinteticamente la figura del docente come colui che “sa tramutare lo sforzo degli allievi per raggiungere apprendimenti, che da soli non solo non sarebbero in grado di raggiungere, ma di cui non saprebbero neppure sospettare l'esistenza, in un piacere, nel piacere della conoscenza”¹.

Alcuni elementi di questa concettualizzazione sembrano tuttavia perdere di attrattività nel pensiero sociale e nel contesto scolastico contemporaneo. In effetti l'idea che debba manifestarsi uno sforzo nel raggiungere apprendimenti di qualità non sempre trova consenso pieno e disponibilità diffusa (non solo nei ragazzi, il che potrebbe essere

¹ Cfr. la voce *Insegnante* in G. Genovesi, *Le parole dell'educazione. Guida lessicale al discorso educativo*, Ferrara, Corso editore, 1998, pp. 213-216; la citazione si trova a p. 214.

comprensibile, per quanto non scusabile), ma anche in chi a vario titolo parla di scuola, confusamente assimilando l'idea di autoritarismo e/o tradizionalismo a quella di rigore intellettuale in sede di ricerca e di confronto di idee.

Nello stesso tempo anche la pervasività dell'imparaticcio grandemente diffuso nella comunicazione contemporanea contribuisce a logorare l'idea stessa della necessità d'approcciarsi seriamente agli imprescindibili costrutti culturali fondati scientificamente nel tempo ed ancora indispensabili per navigare accortamente anche negli attuali ambiti di studio e di vita².

Appare allora certamente essenziale, nell'affrontare una riflessione sul ruolo del docente nella scuola d'oggi, riuscire a rapportarsi con una complessa serie di fenomeni socio-culturali, quali la globalizzazione e l'interconnessione, anche conflittuale, di varie visioni del mondo, il cedimento di grandi sintesi valoriali e concettuali già centrali nel passato, la banalizzazione e talora l'imbarbarimento nelle relazioni e nelle comunicazioni sociali, sempre consapevoli peraltro anche degli ampi spazi di idealità ancora fortemente presenti nelle aspettative dei giovani.

In questo quadro va attentamente considerato anche il superamento dei modelli costrittivi ed uniformi del sistema scolastico italiano avvenuto con particolari accelerazioni normative e prassiche a partire dagli inizi degli anni duemila. Una situazione che ha cambiato negli istituti scolastici le modalità di funzionamento, tanto interne quanto relative ai raccordi con il territorio e la società in evoluzione, portando a connaturare la scuola come *Impresa formativa*³. Quello che oggi accade nella scuola italiana non è quindi comprensibile né valutabile senza tener conto della mutazione, nel suo profondo essere, prodotta dall'applicazione dei principi dell'autonomia scolastica, introdotta nel

² Per approfondire questi ambiti di ricerca, numerosi sono i contributi ed i testi disponibili; per quanto ci riguarda rinviamo ad A. Luppi, *Povertà culturale, educazione e comunicazioni sociali*, "SPES- Rivista della Società di Politica, Educazione e Storia", n. 6, anno 2017; A. Luppi, *Giovani, intellettuali, cultura diffusa e istituzioni formative*, "Ricerche Pedagogiche", n. 206, 2018; A. Luppi, *Cosmopoli, giovani, educazione, futuro. Una scuola dai molti possibili destini*, "Ricerche Pedagogiche", n. 208-209, 2018; A. Luppi, *Pensiero influente ed immagini della scuola: media, social e vitalità docente*, "Ricerche Pedagogiche", n. 212-213, 2019.

³ Cfr. A. Luppi, *La scuola come impresa formativa. Didattica, professionalità e contesto sociale*, Milano, PROMETHEUS, 2015.

1999 e soprattutto dalle numerose e crescenti difficoltà di raccordo scuola-famiglie⁴.

Oggi dunque l'ambiente di vita delle nuove generazioni richiede una riflessione sulle dinamiche formative in atto. Queste nuove esigenze, che non riguardano solo la formazione scolastica, stanno infatti portando ad una sorta di trasformazione del concetto di insegnante, oggetto di una mutazione che sembrerebbe volerne diminuire l'afflato cognitivo e riflessivo per far transitare questa figura verso un ruolo a prevalenza socio-affettiva, quale *tutor* o *coach*, in congiunzione con una ibridazione funzionale su base socio-tecnologica.

In quest'ambito sembrerebbe assumere importanza determinante per il docente anche il saper gestire (allineandosi così alle attuali ed intraprendenti abilità dei ragazzi), una sorta di ruolo di affabulatore, ove il fascino magico dell'impulso strumentale delle tecnologie didattiche digitali dovrebbe animare e rinforzare il suo prestigio, tradizionalmente fondato sulla sua capacità di illustrare e riflettere sui fatti storici, i concetti culturali e le motivazioni ideali di un propositivo agire rivolto al futuro. In questo contesto si vanno inoltre moltiplicando ed amplificando altresì le richieste di interattività ed empatia (peraltro anch'esse essenziali in questa professione) da gestire nei confronti dei ragazzi.

Da questo punto di vista molto significativo appare il concentrarsi di un dibattito, tanto interno alla scuola, quanto socialmente diffuso, sull'aspetto della dura frizione, da molti agitata, fra la cultura posta in insegnamento da parte del docente e il sentimento personale agito in apprendimento dai ragazzi; una questione incentrata in particolare sull'elemento essenziale della *lezione*, ormai da molti ritenuta modalità d'insegnamento sostanzialmente arcaica, mentre in realtà è da considerare ancora un elemento essenziale del "fare la scuola". Infatti in essa, una "miscela di *logos* e *pathos*", il docente non si attiva solo sul piano razionale, ma si rapporta con i suoi interlocutori anche in una modalità "che si mescola sempre con l'emotività" e di conseguenza, dato che "per far comprendere dei contenuti non basta farli capire", egli contribuisce a "farli sentire importanti". Le combinazioni di cultura, razionalità ed emozione, viste ancora quali "punti fermi

⁴ Per questi aspetti, vedi E. Marescotti, *Adulthood e dintorni. Il valore dell'adulthood. Il senso dell'educazione*, Milano, FrancoAngeli, 2020 e A. Luppi, *Differenziazioni e conflitti educativi fra scuola, famiglie e studenti. Attori sociali, scelte istituzionali, dibattito pubblico*, in "Annali della Didattica e della Formazione Docente", n. 15/16, a. 2018.

dell'educazione", permangono dunque essenziali negli elementi della narrazione docente⁵. Le possibilità culturalmente espansive delle tecnologie attuali debbono di conseguenza essere ricondotte ad agire in amplificazione e non in riduzione di questi aspetti del ruolo docente, peraltro dettagliabili in ulteriori analitiche direzioni⁶.

Si tratta in sostanza, anche nella nostra contemporaneità, di "cogliere il significato e le tensioni fondamentali del mondo dell'educazione", "un mondo complesso e complicato", per "cercare di percorrerlo, di capirlo e di interpretarlo nelle parti che si vedono e che, come accade allo stesso mondo nella sua completezza, sempre sono soggette a cambiamento"⁷. Tutto ciò in un procedere ininterrotto, con "un continuo lavoro conoscitivo" per far sì che il soggetto si impadronisca della capacità di apprendere quanto c'è" imparando ad "ipotizzare quanto potrebbe esserci" ed "operando per verificarne la probabilità"⁸.

2. Comunicazione diffusa, saperi complessi ed emozioni culturali

La problematica che si articola attorno al concetto di conoscenza, e che di conseguenza riporta al contesto educativo intrinsecamente connesso ad essa, è assolutamente rilevante ed anche attrae a sé molteplici interessi culturali ed operativi non sempre coincidenti; nell'ambito della scuola si tratta quindi di dare vita anche ad un ambiente equilibrato, sistematico, atto ad eliminare "le scorie dell'ambiente"⁹.

Questa riflessiva impostazione concettuale apre un ampio ventaglio di questioni aperte e non sempre adeguatamente approfondite nelle discussioni contemporanee sulla scuola. La situazione attuale infatti sembra risentire di una contingenza storica in cui la voce della cultura che s'ispira alla riflessione plurisecolare sull'uomo e sul suo vivere (da taluni sbrigativamente classificata come *tradizionale* e quindi ne-

⁵ G. Genovesi, *Storia ed educazione, un binomio indissolubile. Riflessioni a partire da un saggio di Carlo Greppi*, in "SPES, Rivista di Politica, Educazione e Storia", n. 13, Ottobre-Dicembre 2020, pp. 12,15.

⁶ Si tratta di *conoscenza, scienza, ricerca, educazione, competenza, emozione, libertà, logica, metodo, ragione, utopia*; cfr. G. Genovesi, *Educazione come conoscenza*, in "Ricerche Pedagogiche", n. 216-217, Luglio-Dicembre 2020, pp. 8-27.

⁷ G. Genovesi, *Educazione come conoscenza*, cit., p. 7.

⁸ G. Genovesi, *Storia ed educazione, un binomio indissolubile*, cit., p. 18.

⁹ L. Bellatalla, *Il mio Dewey. Riflessioni sull'eredità deweyana*, Roma, Anicia, 2016, p. 28. Inoltre: "Ogni società è ostacolata nel suo cammino da trivialità, da residui morti del passato e da ciò che addirittura è perverso" (J. Dewey, citato in nota 26 da *Democrazia e educazione, ibidem*).

cessariamente *obsoleta*) viene soverchiata negli ambiti socio-culturali e della comunicazione pubblica dai contributi di una numerosità di “intellettuali accreditati, scrittori e giornalisti di fama ..., leader sociali di ogni tipo, organizzazioni internazionali” che sistematicamente si schierano, “tutti o quasi” dalla parte della valorizzazione, quasi magica, “del cambiamento”¹⁰.

Da questo punto di vista, ed in congiunzione con l’onnipresenza della comunicazione globale ed interattiva del Web, si starebbe affermando una nuova dimensione cognitiva ed esperienziale in cui le giovani generazioni, soggettivizzando la dimensione del tempo in una confusa e sovrabbondante contemporaneità, tendono ad annullare la percezione del suo scorrere ed infine sembrano maturare una sensibilità culturale essenzialmente basata sull’immediatezza delle notizie disponibili in rete. Sostanzialmente sembra in atto un percorso che tende a ridurre gli ambiti di riflessione problematica delle conoscenze a favore dell’immediatezza delle sensazioni che esse possono provocare¹¹. In aggiunta a ciò, si pone la diffusione nelle scuole di itinerari didattici che tendono a porre in profonda ed attiva relazione i *saperi* disciplinari e le *competenze* attive, in ambiti tutt’altro che banali e che soprattutto postulano negli insegnanti la maturazione di qualificate capacità professionali in parte diverse da quelle richieste nel passato¹².

Apparirebbe quindi possibile pensare che una via di sviluppo della società contemporanea possa implicare nella scuola l’attenzione ad una sorta di nuovo equilibrio e valorizzazione tanto dei *saperi* quanto delle *competenze* nel formare cittadini culturalmente e socialmente preparati. In realtà questa conciliante idea si scontra attualmente con dinamiche esterne, d’ordine socio-culturale, assai complesse.

In effetti, a partire dal contesto familiare, la “rivoluzione digitale” già sembra incidere sul corpo stesso della relazione affettiva propria di quest’ambito, divenendo con i suoi diffusi strumenti tecnologici una sorta di “appendice”, non dei muscoli, ma “della mente e del corpo

¹⁰ Cfr., in merito a questo profilo del dibattito pubblico, E. Galli della Loggia, *Cosa dice quella rabbia*, in “Corriere della Sera”, 13 gennaio 2021, pp. 1, 28.

¹¹ Cfr., in merito a queste argomentazioni, G. Belardinelli, *La storia al tempo di Tik Tok senza passato e senza futuro*, in “Corriere della Sera”, 3 gennaio 2021, p. 31. Per una più ampia disamina di queste problematiche, cfr. la rivista “Paradoxa”, n. 4, ottobre-dicembre 2020.

¹² Cfr. L. Ribolzi, C. Gentili, A. Maraschiello, P. Benetti, V. Gallina, *Dai saperi disciplinari alle competenze. Strategie organizzative per la progettazione del curriculum*, Bologna, il Mulino, 2020.

umano”. Questa immersione nella virtualità, vista come “mitica caverna di Platone”, diventa allora regno di molteplici ombre in cui “il mondo reale, fatto di corpo e di anima, di incontri e di affetti, di bellezza e bruttezza”, viene inghiottito da una confusa situazione, in cui infine “si ritiene che tutto possa essere vero o falso, giusto o sbagliato, sulla base di un like”¹³.

Dato che la scuola ha, *iuxta propria principia*, soprattutto il compito di formare un pensiero critico e competente, occorrerebbe interagire in essa con questo pensare diffuso e confrontarsi con quella proliferazione di “cattivi maestri” che con dannosi risultati, ormai evidenti, inquinano “con informazioni distorte e negative il nostro spazio, i nostri luoghi di vita e di convivialità”. Il problema, ampiamente conosciuto, è creato in sostanza dalla “crescente assenza di cultura, di capacità di analisi e di senso critico” che si respira nell’arena sociale della comunicazione che pervade anche, ma non solo, le coscienze giovanili¹⁴.

Una sorta di mutazione nei percorsi di crescita dei ragazzi è comunque in corso e l’andamento sociale e comunicativo attuale sembra portare ad una sorta di ibridazione in cui le nuove tecnologie, dal potere attrattivo quasi magico, appaiono fondersi con la vita stessa delle persone, plasmando ed includendo in esse la loro vita intellettuale, emotiva ed operativa. Numerosissimi ormai gli studi in merito; anche elaborata l’idea di nuova cifra educativa da considerare in quest’ambito, definibile come QT (quoziente tecnologico), da collocare accanto ai già noti QE (quoziente emotivo) e QI (quoziente intellettuale)¹⁵.

In quest’impeto di modernizzazione della scuola e del suo terreno d’azione ritorna dunque la necessità di ripensare quali debbano essere gli ambiti di conoscenza su cui fondare i percorsi e le esperienze educative da maturare nelle scuole e soprattutto come debba essere confi-

¹³ G. Desiderio, *Legami virtuali, sentimenti muti. Così ci cambia la tecnologia*, in “Corriere della Sera”, 18 gennaio 2012, p. 33. Queste argomentazioni vengono approfondite in V. Andreoli, *La famiglia digitale. Come la tecnologia ci sta cambiando*, Milano, Solferino, 2021.

¹⁴ A. Simone, “La nostra vita inquinata dai social”. Percival Everett: distruggono la capacità critica, in “La Stampa”, 14 gennaio 2012, pp. 24-25.

¹⁵ Per un approfondimento critico di queste situazioni, cfr. A. Luppi. “La scuola su misura” di Edouard Claparède. *Un pensiero educativo moderno*, Roma, Anicia, pp. 89-90. Gli acronimi QI, QE, QT sono utilizzati in A. Khanna, P. Khanna, *L’età ibrida. Il potere della tecnologia nella competizione globale*, Torino, Codice Edizioni, 2013, pp. 10-11. Utile, fra i molti anche, il testo M. Prensky, *La mente aumentata. Dai nativi digitali alla saggezza digitale*, tr. it., Trento, Erikson, 2012.

gurata l'attitudine intellettuale dell'insegnante che opera nelle odierne realtà, dalle quali egli non può prescindere a pena di estraneazione e scarsa efficacia, anche empatica con i suoi alunni¹⁶.

La tematica delle emozioni nelle attività di conoscenza, centrale nell'interazione intesa a ricercare e costruire saperi nel rapporto docente-alunni, viene attualmente rivista ed approfondita, in modalità complesse che la ricerca educativa ha sviluppato negli ultimi decenni, talora in sinergia con le suggestioni introdotte da altre e varie scienze dell'uomo. Sono emerse in particolare molteplici attenzioni particolarmente rivolte alle tematiche fatte proprie dalle neuroscienze, riproposte in chiave formativa e didattica in relazione al funzionamento della "mente che impara", della "dimensione emotiva" dell'apprendere e del "motivare gli studenti", con estese connessioni con gli aspetti didattici del "progettare una lezione efficace"¹⁷. In questo quadro sono entrate in campo anche le connessioni con le tematiche relative all'intelligenza emotiva ed alla pluralità delle intelligenze stesse¹⁸.

Si tratta peraltro di considerare, come componente essenziale dell'essere e dell'agire docente, anche la sua personale propensione ad esplorare cognizioni e situazioni ed a fare esperienze attive (oggi anche in ambienti virtuali), tramite sistematici percorsi personali. In realtà, non ci troviamo di fronte a novità assolute, dato che la scientificità

¹⁶ "Il mestiere dell'insegnante si caratterizza in funzione di decise competenze culturali generali e specifiche, pedagogiche e didattiche, ossia di una professionalità che trova il suo fondamento in un marcato senso della ricerca e della storia, due aspetti che si compenetrano a vicenda. Del resto, se una corretta impostazione della formazione e dell'aggiornamento dell'insegnante non può non prevedere una sua partecipazione sistematica alla progettazione e alla conduzione della ricerca scientifica nei vari settori, tale partecipazione non sembra possibile senza un affinamento del senso della storia che non solo evita all'individuo di ricercare ciò che è sconosciuto solo a lui stesso, ma garantisce la dimensione etica, e quindi l'incisività politica e sociale della ricerca stessa" (G. Genovesi, *Le parole dell'educazione. Guida lessicale al discorso educativo*, cit., p. 214).

¹⁷ "Le neuroscienze hanno fatto passi da gigante e oggi siamo in grado di capire come funziona la mente" che impara e ciò per "orientare le azioni didattiche verso i principi che guidano l'attenzione, la memoria e l'apprendimento significativo", in *Neuroscienze e didattica: come imparano gli alunni e come insegnano i docenti. Corso online*, "Orizzontescuola.it", ultima consultazione in data 26 gennaio, 2021.

¹⁸ Cfr., fra i molti, per il primo aspetto, D. Goleman, *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*, tr. it., Milano, Biblioteca Universitaria Rizzoli, 2011 e per il secondo aspetto, H. Gardner, *Formae Mentis. Saggio sulla pluralità della intelligenza*, tr. it., Milano, Feltrinelli, 2013.

intraprendente del procedere didattico del docente e l'importanza di una sua sintonia collaborante con le attese dei ragazzi è da molti anni valorizzata nell'ambito della Scienza dell'educazione come costruito essenziale dell'idea di costruire con loro "una scuola su misura"¹⁹.

Non tutto comunque va posto a carico della figura docente, soprattutto ora che l'autonomia scolastica permette di costruire entità scolastiche con funzioni e figure ben differenziate, tali da non sovraccaricare la docenza di complessi compiti aggiuntivi²⁰.

L'empatia, la sollecitudine, la solidarietà per i ragazzi e le loro difficoltà di crescita, quando si manifestano, non possono tuttavia portare ad un docente che infine divenga, mutuando da esperienze in atto in altri paesi, spesso di matrice anglosassone, essenzialmente una sorta di *tutor* o *coach*. In quest'ambito deve restare la centralità sul piano culturale dell'insegnante, come peraltro sembrano indicare anche le narrazioni adulte che talora emergono da parte di chi soggettivamente ricorda come i docenti abbiano avuto la possibilità di animare nel profondo la vita dei giovani, aiutandoli ad incamminarsi nel futuro²¹.

Certamente non ha garantito le esigenze di formazione critica proprie dalla scuola anche la recente e forzata trasformazione, per effetto

¹⁹ Ci riferiamo, nell'ambito descritto, all'idea di "scuola su misura" proposta da Claparède agli inizi del 'Novecento: "Il sistema che realizzerà al massimo i *desiderata* della scuola su misura sarà quello che permetterà a ciascun allievo di radunare più liberamente possibile gli elementi favorevoli allo sviluppo delle sue attitudini particolari". Cfr. in particolare, il cap. *Il pensiero di Claparède nel futuro prossimo venturo*, in A. Luppi, "La scuola su misura" di Edouard Claparède. *Un pensiero educativo moderno*, cit., pp. 105-161.

²⁰ Nello sviluppo attuale degli Istituti scolastici il compito di base dell'istituto scolastico, la formazione degli studenti, viene articolato in modalità sempre più complesse: accesso alle conoscenze (biblioteche, banche dati, Internet), gestione delle esperienze pratiche, (stage, percorsi di formazione-lavoro, rapporti con il territorio) e, sulla scia dell'ampliamento delle funzioni a carico della scuola, si collocano anche alcuni servizi di percorso per gli studenti, quali l'orientamento, il counselling personale, l'integrazione didattica. In questo contesto la differenziazione delle funzioni e l'apporto di altre professionalità nell'istituto scolastico diventa anche necessario per mantenere la specificità stessa dell'essere docenti. Per queste problematiche, cfr. A. Luppi, *La scuola come impresa formativa. Didattica, professionalità e contesto sociale*, cit.; in particolare il paragrafo *La scuola d'oggi: tre modelli di riferimenti*, pp. 35-39.

²¹ Si tratta di una interazione ancora auspicata: "Maestri e discepoli escono da scuola con più 'intelligenza di cuore', una conoscenza delle cose della vita che è amore per la vita?" (A. D'Avena, *Qualcosa di personale*, in "Corriere della Sera", 1 febbraio 2012, p. 27).

di DaD pandemica, dell'*insegnante in presenza ad influencer a distanza*, figura inevitabilmente a rischio di scarsa dialetticità²².

La centralità culturale del docente va dunque riaffermata e sostenuta in questi difficili tempi mantenendo per questa funzione una “visione culturale e politica di ampio respiro e di lunga durata”, intesa a garantire ovunque una solida “autorevolezza” di questa professione, socialmente fondata anche sulla “consapevolezza del ruolo non paritario che distingue chi insegna da chi deve imparare”. Una situazione che concorre anche a garantire “il rispetto per la persona e la possibilità stessa di far opera di educazione”²³. Tuttavia sembra che agli occhi degli stessi ragazzi e ragazze la figura del docente non ispiri più la considerazione e la fiducia di un tempo²⁴.

3. *Professionalità in cattedra e spirito di ricerca*

Poste queste premesse appare evidente che la concettualizzazione della figura dell'insegnante deve necessariamente calarsi nello spirito e nelle dinamiche dei tempi in cui egli opera ed i suoi allievi concretamente vivono, utilizzando comunque criticamente quella linea di separazione che fa della scuola un contesto riflessivo nei confronti del presente vissuto quotidiano²⁵. In quest'ambito grande importanza assume la cultura del docente che può anche assumere conoscenze di lungo corso, innestate sulle consuetudini di una indispensabile e continua riflessione culturale personale: “...venuta la sera, mi ritorno a casa ed entro nel mio scrittoio...”²⁶. Tuttavia nelle dinamiche della socie-

²² Cfr. A. Marrocco, R. Dal Ferro: “*L'influencer non è un condottiero, insegue l'opinione vincente. È una tragedia contemporanea*”, in “huffingtonpost.it”, ultima consultazione in data 28 luglio 2021.

²³ Cfr. V. Zagrebelsky, *Rispettare i prof aiuta a costruire un paese migliore*, in “La Stampa”, 8 aprile 2018, p. 19.

²⁴ Cfr. D. Grassucci, F. Taddia, *Chi sono io? Io. Le altre. E gli altri*, Milano, De Agostini, 2021.

²⁵ Cfr. i capp. *Le persone che insegnano* e *Le persone che frequentano*, in A. Luppi, *La scuola come impresa formativa. Didattica, professionalità e contesto sociale*, cit. pp. 95-124 e 125-153.

²⁶ “... e in sull'uscio mi spoglio quella veste cotidiana, piena di fango e di loto, e mi metto panni reali e curiali; e rivestito condecientemente, entro nelle antiche corti delli antiqui huomini, dove, da loro ricevuto amorevolmente, mi pasco di quel cibo che solum è mio e ch'io nacqui per lui; dove io non mi vergogno parlare con loro e domandarli della ragione delle loro azioni; e quelli per loro humanità mi rispondono; e non sento per quattro hore di tempo alcuna noia, sdimentico ogni affanno, non te-

tà attuale (ed anche in un prevedibile futuro, pensiamo) resta indispensabile per il docente anche il saper assumere la dimensione del ricercatore attivamente impegnato nella sua contemporaneità, in primis nelle sue stesse esperienze di vita, professionali e sociali.

Questo significa che egli nello svolgere la sua funzione docente dovrebbe anche esprimere la volontà di rappresentare un'intellettualità capace di illuminare il contesto, “come avventuriero della mente senza alcuna remora o compromesso”, dato che il suo è il “ruolo di colui che sa suscitare problemi, che sa mettere in crisi tutti e chiunque, senza compromessi o collusioni”²⁷. Questo può e deve accadere anche nella struttura organizzata della scuola, che ormai ha per confini concettuali il mondo intero²⁸.

In quest'ambito scienza, tecnologia e comunicazione con il loro progressivo diffondersi nella società contemporanea e la circolazione mondializzata delle diverse visioni di vita stanno modificando a tal punto la vita contemporanea da rendere il mondo attuale, tanto complesso ed intricato e finanche sconosciuto nelle sue profondità antropologiche, culturali e tecnologiche per le persone della nostra contemporaneità, quanto poteva apparire agli europei il pianeta terra (“Kosmos”) ai tempi delle esplorazioni di von Humboldt²⁹.

In quest'ambito appare opportuno valorizzare la figura dell'insegnante non solo nelle sue esplorazioni culturali legate a una visione strettamente umanistica della cultura, ma cogliere anche la necessità di riflessioni sull'educazione agenti nel campo ideativo, valoriale e fattuale dell'area che attualmente si definisce come STEM, intrinsecamente radicata nelle trasformazioni profonde della società attuale, ormai a valenza globale. Il fatto che nella scuola sembri essere in atto una deriva culturale e didattica impegnata a seguire più gli aspetti di contingenza pratica (abilità personali e competenze operative) piuttosto

mo la povertà, non mi sbigottisce la morte: tutto mi trasferisco in loro” (N. Machiavelli, *Lettera a Francesco Dettori*, 10 dicembre 1513).

²⁷ L. Bellatalla, G. Genovesi, *Il De docta ignorantia di Niccolò Cusano sub specie educationis*, Roma, Anicia, 2018, p. 141. Un atteggiamento assai rischioso in contesti non democratici, ma questa pericolosità non ne rimuove la validità.

²⁸ Per questi aspetti a dimensione internazionale, cfr. Donald Sassoon, *Sintomi morbosi. Nella nostra storia di ieri i segnali della crisi di oggi*, Milano, Garzanti, 2019 e Timothy Garton Ash, *Libertà di parola. Dieci principi per un mondo connesso*, Milano, Garzanti, 2017.

²⁹ Cfr., per seguire questa linea di riflessione, A. Wulf, *L'invenzione della natura. Le avventure di Alexandre Von Humboldt, l'eroe perduto della scienza*, Roma, Luiss University Press, 2017.

sto che gli aspetti di riflessione umana profonda non deve condurci a svaloriare o dimenticare “quelli che potremmo definire gli aspetti umanistici della scienza e della scienza sociale”, ovvero “l’aspetto creativo, inventivo e quello di pensiero critico e rigoroso”³⁰.

Da questo punto di vista, nell’ambito degli studi di Scienza dell’educazione, sorprende allora la sostanziale sottovalutazione di eccellenti storici personaggi d’area scientifica e tecnologica, i quali, pur senza aver fatto dell’ambito educativo il loro centro d’interesse, hanno inventato elementi essenziali sul piano formativo nei loro studi e nelle loro personali vicende. Si tratta, a nostro avviso, di incorporare nel discorso educativo a pieno titolo anche questo versante, tanto nell’ambito della ricerca scientifica di Galileo Galilei e dei conflitti da essa generati (considerata un cardine dell’amor di verità nell’osservazione e comprensione delle evidenze ‘naturali’)³¹ quanto aggiungere anche un riferimento al genio prospettico, culturale e ideativo espresso da Leonardo Da Vinci nell’ambito tecnologico, ma non solo³².

Infatti, come s’esprimeva quest’ultimo autore, la necessità di studio e di sapere anche nelle attività costruttive resta essenziale dato che quelli che “s’innamoran di pratica senza scienza, sono come ‘l nocchiere ch’entra in navilio senza timone o bussola” e quindi operano senza certezza della direzione. Resta quindi essenziale, per maturare “sapienza ... figliola della speranza”, un rapporto con essa e pure con motivazioni ed interesse, dato che “lo studio senza desiderio guasta la memoria”³³.

Sulla base di questi presupposti andrebbe quindi rimodulata, in area educativa, anche quell’idea semplificante e negativa che troppo spesso viene collegata al discorso delle attuali fattualità legate ad abilità, competenze, gestione e costruttività di tipo materiale, sociale e tecno-

³⁰ Marta C. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, tr. it., Bologna, il Mulino, 2014, p. 22.

³¹ Cfr. una interessante pubblicazione, sepolta nel Web ma assai articolata: *Tema: Galileo Galilei*, in “École, idee per l’educazione”, settembre 2009, n. 74, pp. 10-19.

³² “Leggendo le sue pagine si ha l’impressione di essere in un vero e proprio ecosistema di un sapere universale, dove ogni esperienza, ogni disciplina ha una forte relazione con le altre. Basta un clic, un link, per passare da un luogo del sapere ad un altro” (M. Temporelli, *Il secolo degli specialisti è finito, ispiriamoci a Leonardo da Vinci ed al suo sapere “linkato”*, in “La Stampa”, 15 settembre 2021, p. 28).

³³ Edmondo Solmi (a cura di), *Leonardo Da Vinci. Scritti scelti. Frammenti letterari e filosofici. Favole, allegorie, pensieri, paesi, figure, profezie, facezie*, Firenze, Giunti Editore, 2006, pp. 73, 85, 79.

logico. In campo educativo non ci si può più permettere di sottovalutare i versanti concettuali ed operativi di queste tipologie dell'operare umano per saper veramente gestire criticamente, sulla base di adeguate riflessioni, tanto etiche, quanto concettuali, la trasformazione socio-tecnologica del nostro ambiente di vita.

Una nuova problematica tuttavia avanza: un pensiero che si attiva, decide ed agisce non è più soltanto contenuto nella mente degli umani. Questa situazione pone di fronte all'educazione alcune tematiche ben più complesse di quelle tradizionali data la realizzazione di macchine che sanno pensare ed agire tramite la progettazione umana di algoritmi attivi nel campo di una intelligenza (AI) artificiale, ora in velocissimo sviluppo anche in territori finora eminentemente percorsi dai comportamenti umani³⁴.

Si tratta quindi di una discussione sull'educazione da sviluppare non solo come valorizzazione o tutela del passato o critica del presente ma come impegno in un "avventurarsi nell'universo delle *invisibilia*, delle cose che non si vedono, dei concetti, ossia di quelle realtà astratte che sono molte di più delle realtà concrete e che hanno più possibilità di fare da guida alla condotta dell'individuo, affrancandolo dai limiti di quanto vede, tocca e sente"³⁵.

In quest'ambito la formazione della mente va quindi vista in connessione con "la trasformazione della realtà", perché senza questa visione "il pensiero riflessivo" finirebbe per mancare dato che l'individuo non saprebbe, né tenderebbe ad "ordinare la caoticità e la problematicità del reale" con una sua "intelligenza creativa".

Si tratta infatti di dare "un ordine e un significato" all'interpretazione del presente, del futuro e del passato e dei modi in cui l'umanità vive i suoi vari tempi; un atteggiamento culturale e professionale che da molto tempo contraddistingue l'essere insegnante capace di lasciare un segno della sua interazione con i giovani³⁶.

³⁴ Molti siti specialistici già si occupano di queste problematiche. Cfr., fra i molti, A. Benedetti, *La scuola alla svolta Intelligenza artificiale, ecco l'apprendimento su misura*, in "Agenda Digitale", <https://www.agendadigitale.eu/scuola-digitale/la-scuola-alla-svolta-intelligenza-artificiale-ecco-lapprendimento-su-misura>, e V. Barassi, *L'errore umano dell'intelligenza artificiale: ecco perché dobbiamo imparare a convivere*, in "Agenda Digitale", <https://www.agendadigitale.eu/cultura-digitale/lerrore-umano-dellintelligenza-artificiale-ecco-perche-dobbiamo-imparare-a-conviverci>, ultima consultazione in data 7 giugno 2021.

³⁵ G. Genovesi, *Montaigne rivoluzionario pacifico. Rileggendo gli Essais sub specie educationis*, Roma, Anicia, 2021, p. 103.

³⁶ L. Bellatalla, *Il mio Dewey. Riflessioni sull'eredità deweyana*, cit., p. 26.

Sullo sfondo di ciò si colloca anche la necessità di una migliore e più efficace attenzione alle problematiche di una approfondita formazione docente, capace di dare piena attenzione concettuale ed educativa a queste moderne e difficili problematiche³⁷.

4. *Ibridazione della funzione docente, cultura professionale e pubblica opinione*

Le argomentazioni che abbiamo esaminato si riferiscono a precise concettualizzazioni dell'essere docente, che nascono da una riflessione che può scendere nel tempo a cercare le sue radici anche nei precedenti secoli. In effetti si tratta di intendimenti formativi ricorrenti nella storia delle idee educative, soprattutto in questi ultimi secoli di sviluppo progressivo della scuola per tutti, ma questo aspetto storicizzante sembra malauguratamente essere trascurato, se non del tutto ignorato, da molti innovatori contemporanei. L'aspetto storico sembra trovare una scarsa considerazione, deleteria e poco produttiva, nell'ambito delle riflessioni sull'Educazione, dimensione umana complessa ed essenziale, inadatta a scorrette semplificazioni.

Appare invece attivo un percorso di mutazione della figura docente, che abbiamo voluto definire come 'ibridazione', frutto di una visione politica, economica ed organizzativa dei sistemi scolastici in cui si pone primaria attenzione agli aspetti organizzativi, di conformismo sociale e strumentale di questa funzione, lasciando sostanzialmente impliciti gli aspetti culturali³⁸. Difficile peraltro immaginare con completezza i tratti futuri di questa umana professione; tenendo conto della tendenza attuale rivolta a massimizzare le strumentazioni comunicative, potremmo anche trovarci di fronte ad una possibile riduzione del docente dal ruolo di interprete critico delle problematiche culturali ad uno stato di gestore o mediatore del flusso di conoscenze oggi raggiungibili per via social o tecnologica in banche dati esterne, oppure addirittura a scontare, come in un celebre racconto di Asimov, la sua

³⁷ Cfr., in merito a queste argomentazioni, *La formazione dei docenti come percorso di ricerca. Approcci e modelli innovativi* (a cura di F. Gomez Paloma e E. Marescotti), "Annali della Didattica e della Formazione Docente", vol. 13, n° 21, 2021.

³⁸ Cfr. A. Schleicher, *Una scuola di prima classe. Come costruire un sistema scolastico per il XXI secolo*, tr. it., Bologna, il Mulino, 2020. In particolare il capitolo "Gli insegnanti del XXI secolo", pp. 325-338.

scomparsa insieme a quella del luogo fisico in cui egli ancora oggi esercita le sue funzioni³⁹.

Se volessimo seguire la visione (forse distopica, ma non per tutti⁴⁰), di un mondo ormai “smart”, ovvero altamente tecnologizzato, dovremmo davvero riflettere se la funzione docente, che potrebbe assumere tanto l’aspetto di semplice risponditore (simile all’Alexa attuale⁴¹) quanto lo stato di prestante robot dalle più avanzate funzioni (quale un Blot con ampia cultura di intelligenza artificiale⁴²), sia davvero possibile od auspicabile.

³⁹ “Lo schermo è illuminato e dice: -Oggi la lezione di aritmetica è sull’addizione delle frazioni proprie. Prego inserire il compito di ieri nell’apposita fessura-. Margie obbedisce, con un sospiro. Sta pensando alle vecchie scuole che c’erano quando il nonno di suo nonno era bambino. Ci andavano i ragazzi che abitavano vicino, ridevano e gridavano nel cortile, sedevano insieme in classe, tornavano a casa insieme alla fine della giornata. Imparavano le stesse cose, così potevano darsi una mano a fare i compiti e parlare di quello che avevano da studiare. E i maestri erano persone... Sullo schermo c’è scritto: «Quando addizioniamo le frazioni $1/2 + 1/4...$ ». Margie sta pensando ai bambini di quei tempi, e a come dovevano amare la scuola. Chissà come si divertivano” (Isaac Asimov, “*Chissà come si divertivano! Pensò*”, 1951).

⁴⁰ Per approfondire, cfr. E. Papa, *Blockhain, La nuova idea di smart city*, in “CorriereInnovazione”, supplemento del “Corriere della Sera”, 22 febbraio 2021, p. 39.

⁴¹ Nei suoi aspetti di base Alexa, al pari di Siri od altri strumenti ancora, appartiene alla categoria degli assistenti vocali che va impetuosamente diffondendosi (con previsione di 8,4 miliardi nel 2024). Questo strumento, oltre ad azioni pratiche di gestione negli appartamenti, viene educato a rispondere a domande sempre più complesse ed imparerebbe pure dai suoi errori. Nei suoi aspetti basilari viene anche addestrato a cogliere le sfumature: “Abbiamo individuato variazioni meno comuni, quali ‘spengere’ al posto di ‘spegnere’, o l’uso della preposizione ‘a’ quando diciamo ‘chiama a Maria’ al posto di ‘chiama Maria’” (B. Ruffilli, *Così Alexa impara l’italiano “Servono filosofia e informatica”*, in “La Stampa”, 19 agosto 2021, p. 16). Si tratta di una procedura istruttiva che richiama la scolarizzazione dei ragazzi con linguaggio precario: “Secondo la maestra Siponi riguardo all’italiano ci sono peccati veniali e peccati mortali. È veniale trasformare certe parole dal dialetto all’italiano, per cui quando diciamo *panno* invece di *coperta*, in *pataglia* al posto di *in mutande ...*, in *succone* per dire *senza cappello*, lei fa un sospiro, alza le sopracciglia e poi ci corregge con la voce gentile Considera invece peccati mortali gli errori di grammatica e di ortografia e se qualcuno scrive *a avuto* o *aqua* si rabbuia e diventa triste come se l’avessero picchiata o tradita” (M. Mianiti, *Organsa*, Milano, Edizioni del Verri, 2021, pp. 126-127).

⁴² “Tempo fa, il giornale inglese The Guardian ha pubblicato un bell’articolo, scritto bene, argomentato e convincente, sulle ragioni per le quali non dovremmo avere paura dei robot. Lo aveva scritto il GPT-3, un sistema che impara dal linguaggio umano”. Questa macchina pensante per ora sa solo scrivere articoli, “in futuro non si sa” (V. Sabadin, *Il compleanno del robot. La sfida ai maestri umani. Quel labile confine che ci affascina, ma anche ci spaventa*, in “La Stampa”, 22 gennaio 2021, p. 28).

La possibilità che le macchine pensanti possano uscire dall'ambito delle gestioni tecnologiche industriali o di vita associata rendendo diversa e precaria l'operatività delle persone impiegate in settori d'intellettualità, anche d'ambito educativo, andrebbe quindi tempestivamente affrontata in un quadro rivolto ad un futuro forse quanto mai prossimo, certamente non desiderabile, ma non impossibile⁴³.

Rientrando comunque nei nostri correnti tempi e nell'ambito dei sistemi educativi attuali dobbiamo necessariamente rilevare come la discussione sulla natura ed il ruolo del docente incontri correnti di pensiero che certamente concorrono a modificare la visione della scuola d'oggi. In particolare emerge netta la perdita dell'attenzione alla importanza del suo compito di rilevare e storicizzare il crescere ed il raffinarsi delle conoscenze nel tempo ed emerge l'accentuazione della ricerca di utilità immediata nei percorsi formativi, in un contesto ove la loro applicabilità concreta sembra essere privilegiata rispetto alla loro interiorizzazione riflessiva ed etica.

Ci sono infatti indubbi segni sul fatto che gli aspetti culturali generali, che implicano la formazione di una persona centrata sulla capacità critica e sulla "autonomia di pensiero", elementi "che fanno di un individuo un cittadino, rendendolo capace di partecipare effettivamente alla vita sociale del paese", oggi appaiono perdere di importanza nei confronti delle competenze e delle abilità ad agire che "riguardano le capacità degli studenti" nel "partecipare alla competizione per il posto di lavoro"⁴⁴.

Molteplici allora i punti di tensione in questa dimensione della nostra contemporaneità: la possibilità di definire un canone culturale condiviso (in un mondo ormai globalizzato) il ruolo dell'educazione umanistica ed il progressivo evidenziarsi della indispensabilità dell'area STEM (Science, Technology, Engineering, Math), che sta supportando lo sviluppo tecnologico contemporaneo, lo scorrere dell'attenzione dagli aspetti del pensare critico ed eticamente fondato alla tendenza di costruire i percorsi educativi in direzione di esiti certi a livello di competenze ed abilità fattuali ed infine, in chiave più strettamente didattica, la propensione ormai diffusa di puntare non già sulle riflessioni disciplinari ma sull'esercizio di attività di progetto, attive e interdisciplinari⁴⁵.

⁴³ Per approfondire in generale queste problematiche, cfr. C. Pozzi, *Benvenuti nel 2050. Cambiamenti, criticità, curiosità*, Milano, Egea, 2019.

⁴⁴ Cfr. V. Zagrebelsky, *Rispettare i prof aiuta a costruire un paese migliore*, cit.

⁴⁵ Si tratta di un dibattito d'ampio raggio, soprattutto animato da scuole innovative. Cfr., per tutti, A. Giannelli (a cura di), *Rivoluzionare la scuola con gentilezza*.

Tutto ciò potrebbe essere sinteticamente rapportato alla notissima definizione di “società liquida”, secondo la quale molte certezze ideali e culturali innestate nel vivere sociale negli ultimi secoli stanno perdendo ascendente e capacità esplicative per le persone del nostro tempo⁴⁶. In quest’ambito, tuttavia, il risorgere drammatico di fondamentalismi e conflitti su base ideologica o religiosa, comunque autoritari, imporrebbe un ripensamento anche di questo concetto tipicamente e fiduciosamente “occidentale” ed ancora drammaticamente troppo attendista in un mondo rissoso e competitivo quale l’attuale⁴⁷.

Ampia quindi e di grande complessità la definizione delle aree educative a cui le persone, necessariamente di cultura propria e professionale, che intendono ancora insegnare dovrebbero dedicarsi in questa nostra realtà che continua incessantemente a trasformarsi, con maggior velocità di sempre, anche negli aspetti planetari della globalizzazione e della tecnologizzazione competitiva delle forme di pensiero. Taluno, in questi ambiti di riflessione e sul piano professionale, così come proposto all’attenzione della pubblica opinione, pone ai giovani ed a chi li educa l’obiettivo di creare una nuova classe dirigente capace di interagire in questa situazione inoltrandosi non tanto nella separatezza pregressa delle discipline, quanto nelle loro attuali intersezioni. Si ritiene infatti che il futuro delle conoscenze risieda appunto nei loro punti di incrocio⁴⁸.

Questo dato sempre più evidente emerge nel dibattito pubblico e rinvia ad una grande impegnativa problematica, dato che oggi trasformare o riformare la scuola (e, in connessione a ciò, anche l’università) potrebbe voler dire “ripartire dall’organizzazione del sapere e dalla sua articolazione in classi disciplinari” e non solo mettere

Idee e proposte didattiche per vincere una delle maggiori sfide del XXI secolo, Milano, Guerini e Associati, 2019.

⁴⁶ Nell’ampia produzione di questo pensatore, potremmo ricordare fra gli altri: Z. Bauman, *Modernità liquida*, tr. it., Roma-Bari, Laterza, 2011, Z. Bauman, *Nati liquidi. Trasformazioni nel terzo millennio*, tr. it., Milano, Sperling & Kupfer, 2017.

⁴⁷ Cfr., per la complessità e la criticità delle tesi sostenute in merito a queste problematiche, S. P. Huntington, *Lo scontro delle civiltà e il nuovo ordine mondiale. Il futuro geopolitico del pianeta*, tr. it., Milano, Garzanti, 2000; I. Buruma, A. Margalit, *Occidentalismo. L’occidente agli occhi dei suoi nemici*, tr. it., Torino, Einaudi, 2004; M. Molinari, *Atlante del mondo che cambia. Le mappe che spiegano le sfide del nostro tempo*, Milano, Rizzoli, 2020.

⁴⁸ F. Fubini, *Come riprendersi il futuro*, in “Corriere della Sera”, 4 febbraio 2021, p. 37. Per approfondire, S. Cassese, *Una volta il futuro era migliore. Lezioni per invertire la rotta*, Milano, Solferino, 2021.

“un po' più di questo e un po' meno di quello” in una ricomposizione interconnessa e complementare dei saperi⁴⁹.

Obiettivamente questo assunto rappresenta una grande e difficile impresa, dato che una trasformazione in questa direzione nell'ambito dei sistemi formativi attualmente consolidati, non comporta solo di mutare i programmi (o gli orientamenti) di insegnamento e le loro modalità di gestione, ma anche di trasformare profondamente gli itinerari di formazione dei docenti. Il lento e travagliato definirsi nel tempo dell'idea di educazione resta comunque ancora un ambito essenziale di riferimento a cui attingere per ispirare e programmare un futuro, ora davvero incerto, complesso e rischioso. In realtà c'è un nuovo *Kosmos* confuso, incattivito (sperabilmente anche luminoso), da capire, indirizzare, guidare, continuando peraltro a valorizzare le tracce di vita a noi trasmesse nel tempo, anche modernizzando gli strumenti che ne hanno consentito la memoria⁵⁰. In quest'ambito, tuttavia, la concettualizzazione dell'idea di una scuola di qualità per tutti resta ancora la via maestra d'indirizzo generale assolutamente da non abbandonare.

⁴⁹ “Abbiamo sempre più bisogno di medici che sanno di economia, ingegneri che sanno di filosofia, artisti che sanno di informatica, psicologi che sanno di neuroscienze” (F. Billari e G. Verona, *Discipline umanistiche o STEM? L'obiettivo è l'integrazione*, in “Corriere della Sera”, 190 marzo 2012, p. 28).

⁵⁰ Cfr. I. Vallejo, *Papyrus. L'infinito in un giunco*, tr. it., Milano, Bompiani, 2021.

Alcune riflessioni sul saggio di Alain Bentolila¹

Giovanni Genovesi

1. *La pars destruens*

“Oggi,... la scuola è diventata un obbligo per alunni e genitori, un peso per lo Stato, un lavoro diventato banale per gli insegnanti ... e un avversario risibile per i manipolatori”(p. 37).

Sono anni, troppi, che scrivo questi concetti ma mai ho trovato una definizione così calzante e così meravigliosamente icastica come questa di Alain Bentolila. Spero abbia più fortuna di quanto abbiano avuto le mie cui facevano seguito le ragioni che sostengono i rimedi per fare della scuola il vero muro contro ciò che sicuramente la indebolisce.

La scuola di questi ultimi venti-trenta anni non ha più la forza e la capacità di essere una valida oppositrice contro i nemici che l'assalgono da più parti e, perfino, dall'interno. A dire il vero, non è un assedio ma una vera e propria metastasi del male che la opprime e che nessuno dei poteri che ne avrebbero la possibilità si decide a curare, sia perché non vuole sia perché non sa. O per tutti e due i motivi uniti.

Così, sempre più avalla come necessaria l'esclusione degli studenti più deboli, rafforzando l'idea che certi ragazzi incapaci, nella quinta ginnasio, di leggere e scrivere in modo efficace per parteciparlo a se stessi e agli altri e, quindi, devono essere esclusi dalla prosecuzione degli studi e mandati ad altro ordine di scuole superiori. Infatti, nel liceo intralciano. Cosa intralciano? Forse, l'espletamento del programma, mai peraltro completato?

Ma la scuola è in funzione del programma o della crescita culturale del ragazzo?

¹ *La scuola contro la barbarie*, tr. it., Roma, Anicia, 2021.

Che importa del ragazzo e della sua crescita culturale? Ciò che conta è lo svolgimento totale del programma che assicura che i promossi, con prove rigidamente selettive, saranno in grado di affrontare le difficoltà della tappa successiva.

Così è sembrato di prendere due piccioni con una fava: si sgombra lo studente che intralcia e si guadagnano quelli che non avranno difficoltà a affrontare le tappe successive.

E del ragazzo umiliato, degradandolo e umiliandolo a seguire il programma in un altro istituto? Nessuno parla.

Ma se, invece, quel ragazzo fosse stato seguito fin dalla scuola dell'infanzia a leggere e scrivere in maniera più spedita e comprensibile, forse avrebbe superato quelle prove e non sarebbe andato a ingrossare la turba dei dispersi, che non saranno mai recuperati allo studio e a coltivare il percorso che cerca di portare il soggetto verso la via della padronanza di sé.

Bisogna pensare che nell'educazione non si recupera mai. Una volta che il treno è passato la corsa si è persa.

In altri termini, bisogna pensare fin dai primi anni di scuola a come rimediare al gap che discrimina quel bambino che ha 300 parole rispetto a quello, coetaneo, che ne ha 1000 (cfr. p. 41).

La scuola deve pensare sempre a non mollare questo compito, che sarà il fine da raggiungere perché il ritardo non condizioni il suo percorso scolastico. È in questo modo che la scuola previene l'analfabetismo, il male che perseguiterà il soggetto per tutta la vita, condannandolo alla frustrazione, alla segregazione linguistica e all'esclusione culturale, a quella della crescita intellettuale e all'invasione della violenza nel suo comportamento (p. 47).

È chiaro che simili inconvenienti molto gravi non permetteranno al soggetto una longevità scolastica, se non negativa e degradante. Perché ogni individuo deve riuscire a superare il curriculum di ogni tipo di scuola e, pertanto, la scuola superiore pensata e strutturata a fare della razionalità argomentata il punto di fuga di tutta la sua attività.

2. *La scuola secondaria superiore unica*

Pertanto, una scuola superiore unica, caratterizzata dagli aspetti razionali suddetti, sarà la scuola che scolarizzerà intellettualmente tutti i nostri ragazzi che provengono dal Nido fino al diciannovesimo anno di età.

Qui entra in gioco il lavoro degli insegnanti che, senza se e senza ma, non possono adottare l'indulgenza o il rigore sistematici, comportamenti negativi laddove si voglia cercare la nascita di fondamentali rapporti educativi per impiantare un processo educativo che coinvolga ogni membro della classe regalandogli un sogno che perseguirà dentro e fuori la scuola vedendolo come il parametro basilare per attirare a sé la sua ragione, la sua fantasia e la sua immaginazione, all'interno di quelle regole suggerite dall'insegnante e accettate dai ragazzi "come condizione di apprendere e dare a tutti, in funzione dei loro bisogni, i mezzi per rispettarle" (p. 58).

Tali insegnanti devono essere preparati a fare di ogni studente un loro compagno di strada, ossia uno con cui condividere il pane, per allacciare un saldo rapporto educativo. E questo anche perché i ministri dell'Istruzione sono, fundamentalmente, orientati a mantenere lo *status quo* e, quindi, a dire di cambiare perché tutto rimanga come prima.

Cambiare veramente è faticoso, dà problemi in tutti i sensi, dallo studiare al trovare difficoltà che non ha tempo ragionevolmente di superare per il poco tempo che terrà l'incarico. Quindi è molto meglio per un ministro dire che farà. E direttori generali e sindacati saranno d'accordo con lui (p. 59).

3. *Un paragone con l'Italia*

Da noi fu il grande insegnamento della Democrazia Cristiana (DC) da Gonella (1945) a De Lorenzo (1992), quando la DC scoppiò sotto i colpi dei processi di "Mani pulite" e per la scuola il principio cui attenersi era stato *mota quietare et quieta non movēre*.

Quando con Luigi Berlinguer (1998) fino a Stefania Giannini alla scuola fu fatto fare qualche improvvido movimento, sarebbe stato meglio non muoverla affatto.

In Francia successe qualcosa di simile in maniera del tutto ipocrita e anche con l'Istituto per la formazione degli insegnanti con l'introduzione della formazione a distanza che restò per sempre sulla carta con tutti i cambiamenti fasulli (programmi, esempi di democrazia diretta, ecc. che, in effetti, non hanno messo in moto nessun cambiamento (p. 60).

Non è mancata, però, "in nome di pregiudizi ideologici che ignorano una esigenza umiliata (la democrazia diretta), una formazione del personale docente trascurata e risorse male utilizzate", una lotta tra

destra e sinistra che si accusano a vicenda di aver affossato o ucciso l'istruzione" (pp. 60-61).

Mutatis mutandis, sembra di parlare di cose di casa nostra: dove destra e sinistra non riescono a smaniarsi da vecchi e frustri ideali ottocenteschi e non sanno affatto proporre un vero rinnovamento radicale della scuola, o meglio dell'idea di scuola.

Il peggio arriva quando si cerca di mascherare i fallimenti procurati nel settore scolastico con miseri slogan, ma semplici e comprensibili con estrema facilità e di altrettanto attrazione e creando una serie di acronimi (POF, DaD, DD, ecc.) che finiscono per confondere e non riescono a cambiare nulla: i poveri restano con i più poveri e gli esclusi con i più esclusi (pp. 64 ss.).

Di questi acronimi, ce ne sono tanti; tutti servono per designare bellissimi cambiamenti istituzionali che finiscono troppo spesso, come li definisce Bentolila, per essere dei veri "specchietti per le allodole" (p. 66), perché non cambiano assolutamente nulla circa l'assolvimento dei fini che la scuola deve avere per tutti, senza eccezione, se hanno il desiderio di apprendere.

E come sarebbe possibile se la formazione docente è "lasciata alla deriva"? (p. 68).

Che fare allora? C'è una speranza di costruire una scuola esigente e giusta? Non sarà certo una circolare o un'improvvisata e abborracciata legge di riforma a ottenere una metamorfosi della scuola.

4. *La pars construens*

È questo il punto forte del discorso di Bentolila: la speranza di una metamorfosi della scuola, una trasformazione interna al sistema scolastico unendo le intelligenze e le forze di un collettivo che si forma su "una presa di coscienza dell'estrema gravità della crisi che attraversa la scuola, crisi che stravolge la sua missione e mina la sua legittimità. La disintegrazione che minaccia il nostro sistema educativo distruggerà i principi fondanti della nostra Repubblica, favorendo le peggiori ingiustizie, le peggiori segregazioni e ponendo i nostri studenti alla mercé dei peggiori manipolatori" (p. 75).

La metamorfosi, lo si è detto, è una trasformazione che ha l'effetto di una rivoluzione senza la violenza e la distruttività che si porta dietro una rivoluzione.

Sentiamo Bentolila: "La metamorfosi non mira né a ritrovare la scuola sognata del passato, né a costruire un sistema che faccia *tabula*

rasa di quel medesimo passato. Essa non si realizzerà per effetto di una decisione calata dall'alto di un gabinetto ministeriale. Sarà piuttosto il risultato di tutti quelli che sono desiderosi di giustizia e di innovazione” (p. 76).

Vi sono varie iniziative nelle scuole e nelle famiglie, e qui, l'autore ricorre all'appoggio del guru Edgard Morin, secondo cui, bisogna “darsi gli strumenti per riconoscerle, censirle, collezionarle, registrarle, coniugarle in una pluralità di cammini riformatori. Sviluppandosi congiuntamente, questi percorsi multipli potranno congiungersi per creare una nuova via, quella che ci condurrà verso l'ancora invisibile e inconcepibile metamorfosi” (*Ibidem*).

Seguono gli undici punti, che con le loro articolazioni, danno vita alla metamorfosi della scuola. Io li condivido pressoché in pieno visto che corrispondono *grosso modo* a quelle che da vari anni ho tracciato per costruire radicalmente la nuova scuola.

Riporto ora quanto ha rimarcato Bentolila, almeno nelle parti decisive che ho cercato di sintetizzare.

1. Bisogna puntare ad una scuola “che coltiva la ragione esigente e sulla strada di una lingua corretta e precisa”, che permetta di arrivare a un dialogo “fermo e tollerante” (p. 77).

2. La scuola metta l'etica al centro degli apprendimenti, specie in quelli fondamentali: la parola e la lettura.

3. La distanza intellettuale tra l'insegnante e l'allievo non deve alterare in niente l'interesse enorme che l'insegnante gli dimostra.

4. Insegnare cosa significa leggere all'allievo vuol dire fargli capire che cosa significa leggere ancor prima di saper leggere, imparando innanzi tutto il testo che l'insegnante ha letto.

5. Bisogna favorire il rispetto del rapporto tra i diritti dell'autore e la libertà di sottoporre il suo testo a una critica severa, purché non si discosti mai dall'onestà intellettuale.

6. Bisogna mettere in atto i necessari sforzi di natura cognitiva che eliminano gli errori e facilitano la comprensione del nostro libero e autonomo discorso a chi legge o a chi si legge.

7. La scuola deve dimostrare che lo sforzo, la volontà e il piacere di apprendere troveranno la loro ricompensa in termini di potere intellettuale accresciuto.

8. La comprensione sarà al centro di tutti gli apprendimenti, per raggiungere una competenza indispensabile in ogni disciplina non foss'altro per non farsi manipolare.

9. Bisogna mirare ad una scuola che permetta il potere della lingua e del pensiero, per saper sfruttare tutte le possibilità offerte dalla lingua di costruire il mondo.

10. Insegnare a pensare significa insegnare a riconoscere il giusto e l'usurpatore.

11. Una scuola che si prende sempre cura dei più piccoli, che sono troppo spesso insicuri nella padronanza linguistica e nel processo dell'apprendimento della scrittura fa sì che pochi soggetti entrino nel lungo corridoio dell'analfabetismo.

5. La competenza linguistica

Per far questo, scrive l'Autore, è necessario sostenere le famiglie che si trovano nel momento cruciale dello sviluppo del bambino dandogli la possibilità di essere accompagnato e ascoltato, dando alla scuola personale, spazi e mezzi necessari per renderne veramente utile l'accoglienza.

Da questo punto in poi, Bentolila insiste particolarmente sull'attrezzatura linguistica da dare al bambino fin dalla scuola dell'infanzia, visto che l'autore è un linguista che insegna all'Università parigina Descartes e vede, giustamente, proprio nella padronanza della lingua il punto decisivo tra esclusione e proseguimento della carriera scolastica. D'altronde la lingua ha il compito di regolare i periodi di transizione di una carriera scolastica.

E qui si precisa in modo non troppo chiaro che la fase della scuola secondaria superiore sia un liceo polivalente unico con una classe preparatoria all'Università.

A prescindere da pagine che si occupano di aspetti particolari, si insiste sulla "compatibilità culturale tra casa e scuola" (p.120), senza indulgere da parte dei genitori allo scherno degli insegnanti e da parte di quest'ultimi sullo scarso senso di responsabilità dei genitori. Occorre, dunque, un patto tra genitori e insegnanti non foss'altro perché il loro accordo è fondamentale per fondare il collettivo per la metamorfosi della scuola.

Qui Bentolila si diffonde su alcuni modi per mettere in pista il patto in questione, che non cambiano le abitudini del passato secondo cui insegnanti e genitori quando si incontrano è per spiarsi e spesso, guidati entrambi dalla diffidenza non trovano uno "spazio linguistico e culturale comune" (p.124).

Se insegnanti e genitori non trovano una via diversa, sarebbe meglio che i primi cambiassero mestiere e i genitori avessero rinunciato a far figli (p. 126).

Su questo campo sembra che l'autore dia forfait, pensando che i due attori, insegnanti e genitori, più che non aver tempo di ripensarci, abbiano una vera e propria mancanza di volontà.

Si ritorna così alla scuola, dove l'insegnante non può altro che mettere in atto un dislivello esperienziale e culturale sull'allievo e con la sua autorevolezza insegnare a provare il piacere dello sforzo per raggiungere gli apprendimenti propostigli.

Qui torna fuori il discorso della scuola professionale, più adatta come scuola per chi sa usare più volentieri e con successo le mani e non la testa. È un fatto che è sempre in auge per sostenere la necessità di scuole professionali che io sostengo non siano vere scuole ma scuole prevaricate.

Come ho detto altre volte, la preparazione e l'esercizio della professione debbono avvenire fuori della scuola, dopo la scuola. Nella scuola, dice Bentolila, deve essere bandita "definitivamente la frase: "Poiché non è fatto per gli studi..., ecc." (p. 135).

Nella vera scuola, quella unica – perché è impossibile ammettere che in quella scuola ci siano difficoltà che un soggetto normodotato non possa affrontare e superare – si insegna, lo si deve fare ben prima che si arrivi alla secondaria superiore, a mettere in raccordo le mani con la testa, visto che "il gesto preciso recherà un pensiero chiaro" (p. 135).

Le cinque ultime considerazioni di Bentolila che mi piace ricordare sono le seguenti:

1. la sottolineatura dell'importanza che ha la lingua e la storia nella scuola;
2. l'estrema urgenza di una scuola nuova e di insegnanti nuovi;
3. qualsiasi tecnologia, anche digitale, deve essere al servizio di una scuola umanista che sente il dovere di trasmettere a tutti, indistintamente, la cultura;
4. l'attenzione alla diversità deve essere centrale nella nuova scuola insieme a un rifiuto categorico dell'odio;
5. infine, una scuola laica rivendica "un senso sociale e spirituale con la forza condivisa della parola" (pp.141-170).

6. *Qualche perplessità: ma no, forse è un'utopia*

Io già ho detto che approvo quasi tutte le argomentazioni con cui il professore francese rivela la sua metamorfosi della scuola, che nasce dal basso trasformandola senza violenza con il lavoro del collettivo, i cui membri fondamentali sono gli insegnanti e le famiglie degli allievi di una o più particolari istituti.

La volontà di trasformare il mondo francese attraverso la rivoluzione pacifica dell'educazione per fondare, grazie alla sua scuola, uno Stato nuovo per uomini nuovi, mi è capitato di trovarla lavorando sul Montaigne, il grande intellettuale del Cinquecento francese².

Egli cercava la propria identità, un'impresa che dura una vita ma ti dice come si possa educare il soggetto alla costante osservazione di se stesso in un mondo eracliteo che mette così in pericolo la conoscenza di se stessi. Montaigne trovò il modo di cercare di conoscere se stesso, fermando con il concetto i vari frammenti del suo "io" e costruendo la possibilità di educare un modello ideale del suo "io", un'impresa che finirà solo quando la sua vita finirà.

Proprio perché è legato in quest'attività di conoscere se stesso, Montaigne vi si impegna fino alla morte in quanto crede di imparare l'arte di vivere e di morire nel rispetto della libertà che permea l'essere dell'uomo nuovo di uno Stato nuovo.

Montaigne aveva amici di grande importanza, re, principi e alti funzionari del regno di Francia. Egli capì che nessuno di essi avrebbe mai permesso di fare del regno che guidava con i suoi funzionari addestrandoli per fare uno Stato nuovo per uomini liberi e rinunciò a realizzarlo, lasciandolo come esempio di una pura utopia.

Forse la metamorfosi della scuola disegnata da Bentolila è anch'essa un'utopia la cui idea regolativa insegna la strada come muoversi non per realizzarla (fatto di cui egli è pienamente consapevole) ma per acquistare sempre più consapevolezza per un rinnovamento radicale della scuola, senza affidarsi alle astruse chiacchiere ministeriali che dicono di cambiarla per lasciarla come prima o peggio di prima.

In effetti, è difficile realizzare il collettivo affidandoci a inventività di didattiche creative con finalità che la scuola non persegue o, se lo fa nessuno lo sa. E per il reclutamento dei genitori è lo stesso Bentolila a decretarne l'impossibilità di farne dei membri del collettivo.

² G. Genovesi, *Montaigne un rivoluzionario pacifico. Rileggendo gli Essais sub specie educationis*, Roma, Anicia, 2021.

A mio avviso, pensare di organizzare la costruzione della metamorfosi con i membri citati, sembra davvero avere lanciato l'idea di un'utopia di cui si ha consapevolezza che non possa essere realizzata.

Io credo che gli spunti per riempire i contenuti di questa scuola trasformata di Bentolila siano corretti e sani suggerimenti per lavorare nella scuola, di cui, peraltro, accenna all'unicità e alla soppressione di scuole superiori professionalizzanti, lasciando per buona parte la preparazione e lo svolgimento dell'esercizio di un mestiere ai tempi fuori della scuola.

Insomma, è un libro che vale la pena di leggere perché pone, senza mezzi termini, la volontà di rinnovare radicalmente la scuola, e si difonde su una costruzione di una scuola che pone, consapevolmente, in modo indiretto o diretto, molti interrogativi, da farla sembrare una vera e propria utopia, irrealizzabile: ti dà le idee ma non i modi per metterle in atto. E, certo, non è poco!

Riflessioni a margine di un saggio recente¹

Franco Giuntoli

Uno dei più autorevoli filosofi americani, Michael Sandel, poco più di un anno fa consegnava all'editore un ulteriore rilevante contributo, che è, però, sorprendentemente, una denuncia proprio della meritocrazia invalsa in America. E, fatto ancor più imbarazzante, vi s'intende la meritocrazia come una generale e sistematica applicazione del principio del merito e non solo come una degenerazione. Sembra allora che questo filosofo, che si era presentato come uno dei principali ispiratori dell'apologia del merito disconosciuto invece da Rawls, abbia cambiato casacca e si sia impegnato nella palinodia delle sue precedenti posizioni. Come se si fosse dimenticato che una dozzina d'anni fa, nella fortunatissima sua pubblicazione *Giustizia. Il nostro bene comune*², aveva chiaramente argomentato la sua avversione verso le discriminazioni positive stesse³, lesive del merito non tanto quale ricompensa, ma quale depositario del senso dell'onore, di chi è lealmente convinto di aver fatto quel che doveva con ogni sforzo e che non può essere tradito. Rawls stesso viene ora rimproverato, insieme ad altri forse ancora meno scusabili, per aver escluso per principio il merito, ma poi per averlo recuperato – principalmente ricorrendo alle “legittime

¹ M. J. Sandel, *The Tyranny of Merit. What's Become of the Common Good?* (2020); tr. it. di C. Del Bò e E. Marchiafava, *La tirannia del merito: perché viviamo in una società di vincitori e di perdenti*, Milano, Feltrinelli, 2021.

² M. Sandel, *Justice. What's Right Thing to do?* (2009); tr. it. T. Gargiulo, *Giustizia. Il nostro bene comune*, Milano, Feltrinelli, 2010: opera nata dai suoi corsi di Harvard introduttivi alla filosofia politica, sempre frequentatissimi.

³ Negli Stati Uniti si è discusso per anni sulla liceità di “discriminazioni positive” intese come preferenza per candidati di categorie protette. Un esempio celebre, peculiare della realtà sociale americana (che traggio da D. Dworkin), consiste nell'ammissione a corsi universitari di giurisprudenza di candidati afro-americani, per agevolare l'assistenza legale a una rilevante minoranza, presumibilmente propensa ad affidarsi al patrocinio di avvocati neri.

aspettative”. Eppure, come si osserva ripetutamente, la meritocrazia imperversa in America, ma anche nel Regno Unito, ormai dagli anni Ottanta del secolo passato, e dunque avrebbe già dovuto rivelare a Sandel qualche suo frutto almeno un po’ tossico, già in via di maturazione ai tempi di Reagan e della Thatcher, ma sicuramente maturo fatto negli anni dei presidenti americani successivi, democratici come Bill Clinton e Barak Obama compresi. Meglio ricredersi tardi, si potrebbe pensare, che intestardirsi su posizioni ormai poco sostenibili.

Se, tuttavia, i paradossi della meritocrazia e i danni epocali che ne derivano sono posti all’ordine del giorno, il nodo del merito, come cercheremo di mostrare, rimane al pettine e non si districa, in America e ancor meno in Paesi come il nostro, per i quali questo libello, come al solito documentato, eloquente e brillante, può aver effetti più che altro nocivi. Si può onestamente dire, infatti, che l’Italia non ha arginato la disuguaglianza meglio di altri e non è esempio virtuoso di mobilità sociale, ma non è certamente un Paese assillato dalla meritocrazia. Non abbiamo avuto una Teresa May, che, sulle orme del resto di Tony Blair, nel 2016 disse: “Voglio che la Gran Bretagna sia la più grande meritocrazia del mondo”⁴; né un presidente Obama che ci abbia esortato e rassicurato “*You can make it if you try*”⁵; né vediamo tracce (non pochi penseranno purtroppo) del 20% di famiglie con figlioli adolescenti alle prese con concorsi di ammissione a College prestigiosi, onerosi e quanto più selettivi tanto più ambiti⁶. Ci sono certo in Italia, i rampolli ricchi e capaci che a quelle stesse università anglo-americane approdano e che, magari, possono permettersi, come certi loro coetanei di là dell’Atlantico, di pagare 1000 \$ l’ora di “ripetizione” per prepararsi ai test d’ingresso. In altre parole, non sembra che tale frenesia sia per noi un problema psicologico-sociale, sociologico, e politico acuto.

Rilevante per la filosofia politica è però il tema del rapporto fra il merito e quell’uguaglianza fra i cittadini che possa mantenere vitale la comunità, perché la meritocrazia da un lato fomenta l’arroganza dei promossi e dall’altra umilia la maggioranza di esclusi, che si trovano ai margini proprio perché se lo meritano! Quest’insulto alla convivenza, già chiaramente segnalato nel romanzo distopico di Young⁷, è ripe-

⁴ *La tirannia del merito*, cit., p. 75.

⁵ *Ivi*, p. 29.

⁶ Sembra che ci si voglia approssimare, empiricamente, al modello del 5% di ammissioni. Se, infatti, si scartano 95 candidati su 100 (anzi, se si scarta almeno una porzione simile), aumentano le probabilità di accogliere allievi valenti!

⁷ Michael Young, *The Rise of the Meritocracy 1870-2033: An Essay on Educa-*

tutamente denunciato nel lavoro di Sandel, che ha il pregio di individuare le conseguenze politiche nell’affermarsi del “trumpismo”. Forse quest’aspetto della “tirannia del merito” è particolarmente degno di attenzione. Pur non trascurando le difficoltà economiche, che per il disagio più o meno sentito sono fomite di protesta e di grave inquietudine sociale, e che sono indubbiamente legate alla globalizzazione, Sandel attribuisce l’inaspettato successo di Trump, della Brexit e degli assortiti populismi europei, al rifiuto delle *élites* da parte delle maggioranze poco istruite, anzi, espressamente parlando degli Stati Uniti, prive di una frequenza di corsi pluriennali di College, di laurea magistrale diremmo noi. “Negli Stati Uniti e in Europa, il disprezzo per i poco istruiti è più pronunciato, o per lo meno più facilmente ammesso del pregiudizio contro altri gruppi sfavoriti”⁸.

A petto di queste maggioranze di cittadini, votanti e non abbastanza rispettati e valutati, si capisce la dichiarazione di Trump “amo i poco istruiti”⁹, certo non coerente con altre sue tribunizie spacconate, in cui si era vantato di un altissimo quoziente intellettuale, in compagnia del resto con numerosi politici americani che negli ultimi decenni hanno squadernato i loro titoli e i loro superlativi successi scolastici, oltre a evocare in ogni discorso la benedizione dell’intelligenza, perché tutto deve essere *smart*, come hanno imparato a dire anche gl’italici specialmente sciocchi. Per fortuna gli europei paiono però restii, come Totò, a esibire i loro *curricula*, perché – fatte salve alcune eccezioni – hanno da documentare qualcosa di molto meno prestigioso della *Ivy League*. Sarà comunque indispensabile tenere a mente che “la protesta populista contro le élite meritocratiche non riguarda soltanto l’equità ma anche la stima sociale”¹⁰, cioè riguarda essenzialmente il riconoscimento chiaro al contributo del proprio lavoro al bene comune, reclama attenzione sul valore morale e sociale del lavoro di ciascuno, in mancanza, magari e spesso, di un adeguata valorizzazione di mercato. Un fine da perseguire con urgenza e costanza consiste, allora, nel “ripristinare la dignità del lavoro”¹¹ e nel tarpare così le ali alla tracotanza meritocratica.

tion and Equality (1958); tr. it. di C. Mannucci, *L’avvento della meritocrazia*, Roma-Ivrea, Edizioni di Comunità, 1962 (riediz. 2014).

⁸ *La tirannia del merito*, cit., p. 100.

⁹ *Ivi*, p. 106 e p. 206 n. 62.

¹⁰ *Ivi*, p. 125.

¹¹ *Ivi*, p. 206.

L'analisi sociologica dei flussi elettorali negli Stati Uniti dimostra, appunto, che i democratici hanno avuto maggior successo presso i cittadini istruiti delle città e Trump ha ottenuto maggiori consensi presso i lavoratori anche meno qualificati, come se la sinistra fosse diventata il partito favorevole alla globalizzazione e alla tecnocrazia, e, soprattutto, il partito delle pari opportunità di competere. Questa promessa di equa competizione, però, è risultata rassicurante solo per quelli che, di fatto, hanno buone prospettive di qualificarsi, potendo contare sul sostegno culturale delle famiglie e del ceto di estrazione.

Tony Blair nel Regno Unito aveva raccomandato “istruzione, istruzione, istruzione”; le istituzioni universitarie americane hanno, non di rado, davvero aiutato i capaci e meritevoli (non agiati), ma non sono riuscite a realizzare i frutti di un'apprezzabile mobilità sociale. I sogni non sembrano più di casa in America; è venuto il momento di smontare “la retorica dell'ascesa” e di frenare la corsa del “credenzialismo” tramite i titoli di studio, giudicati indispensabili anche per i ricchi come segno di distinzione che non è piovuto dal cielo, che è contrassegno verace di virtù e viatico del successo.

L'istruzione superiore, del resto, non sembra neppure offrire la garanzia di scelte più lungimiranti o almeno più solide e provvedute; anzi certe attendibili indagini mostrerebbero, per gli Stati Uniti almeno, una tendenza alla polarizzazione dei votanti più istruiti, nel senso che, per fare l'esempio di una scelta strategica come quella che concerne la crisi climatica, i più titolati sposano la posizione del partito di appartenenza in modo più deciso e, per così dire, acritico¹².

La comunità vagheggiata da Sandel, invece, presuppone cittadini che, indipendentemente dalla loro istruzione ed estrazione sociale, “si incontrino fra di loro in spazi comuni e luoghi pubblici” e, imparando “a negoziare e tollerare le loro differenze” si confrontino liberamente sul bene comune da coltivare¹³. È quanto mai importante e urgente, allora, rimediare alla frammentazione sociale, che – lo sappiamo – non è soltanto una tabe americana.

Le condotte civicamente virtuose non possono né debbono essere apprese solo nei College, ma altrettanto efficacemente in quelle scuole tecniche e professionali che negli ultimi decenni in America sono state poco finanziate, nonostante – Sandel ne è convinto – rimangano preziose per le classi lavoratrici¹⁴.

¹² Cfr. *ivi*, pp. 115-7. Forse analoghi sondaggi sarebbero utili anche in Italia.

¹³ Cfr. *ivi*, p. 228.

¹⁴ Cfr. *ivi*, pp. 192-3.

I paradossi del merito trovano in questo lavoro un'illustrazione puntuale e chiara. Per quanto concerne il paradosso storico della condanna protestante del merito e poi del recupero weberiano dell'etica del lavoro, si mostra come presso i puritani il successo economico sia diventato una compartecipazione volontaria ai disegni della provvidenza, la manifestazione definitiva della nostra responsabilità, della nostra determinazione nel rispondere, appunto, alla chiamata del cielo che ci assegna impegni differenziati e implicitamente ricchezze disuguali¹⁵. Solo in quest'ambito del cristianesimo puritano possono esser nate, più di un secolo fa, correnti poco immaginabili nel cattolicesimo, come quelle del "Vangelo della prosperità", grazie al quale una maggioranza di adepti può credere che "Dio vuole che le persone siano benestanti"¹⁶.

Non si pensa abbastanza neanche al paradosso che sorge allorché da decenni ormai le più accreditate dottrine tendono a escludere o a trascurare il merito, mentre la meritocrazia imperversa nei programmi dei partiti e diventa una sorta d'ideologia dominante.

Non si può dire, infatti che solo il liberalismo politico di Rawls abbia avversato il merito. Altrettanto diffidenti od ostili sono stati sia il "liberalismo del libero mercato" di F. Hayek, sia il "liberalismo del *welfare*" (o ugualitario).

Sul primo il pensiero economico contemporaneo è stato generoso di commenti (mentre in ambito filosofico si può considerarne una versione comparabile l'individualismo proprietario di Robert Nozick). Il rifiuto del merito da parte di ogni *welfarismo* è intuitivo, dal momento che quando si privilegia il soddisfacimento di bisogni fondamentali non si condiziona il soccorso alle virtù dell'individuo in stato d'indigenza: i rigoristi del merito però muovono riserve, non implausibili – considerarti i loro presupposti, contro la "politica egualitaria della sorte" allorché individuano, ogni volta che possono, l'origine anche della "sorte brutta" – per usare il termine di Dworkin – in un difetto di responsabilità o nella colpevole negligenza di chi vuole, in particolare, risparmiare sul pagamento di premi assicurativi, addossando alla fiscalità generale l'onere dell'eventuale sollievo a sé stesso o alle persone a suo carico.

Tutto il saggio mira architettonicamente a dimostrare, per farla breve, che l'ambizioso progetto sociale di offrire a ciascuno l'opportunità di valorizzare il proprio talento e di forgiare la propria fortuna, tramite

¹⁵ *Ivi*, pp. 38-53.

¹⁶ *Ivi*, p. 51.

la macchina selettiva dell'istruzione, può ritenersi chiaramente avviato verso esiti più allarmanti che felici. Non si tratta di oliare il meccanismo, ma di rinunciare al suo uso, perché moralmente e politicamente insoddisfacente¹⁷.

Negli anni Quaranta James Bryan Conant¹⁸ aveva ideato il dispositivo per razionalizzare ed estendere la selezione, il SAT (*Scholastic Aptitude Test*) poi diventato celebre e imitato nel mondo; nel 1961 John W. Gardner si chiedeva in un suo saggio *Can We Be Equal and Excellents Too?*¹⁹

Evidentemente quest'auspicata congiunzione si è rivelata una scommessa arrischiata. Per molti di noi vale però la pena continuare a puntarci più di qualcosa, anche se non ci piace abusare dell'etichetta dell'*eccellenza* (che serve a Pinocchio per intenerire il cuore di Mangiafoco!), pur senza dare retta a Nietzsche, che tra l'altro scrisse: "L'aspirazione ad eccellere è l'aspirazione a soggiogare il prossimo, anche se tale soggiogamento è alquanto mediato e soltanto sentimentalmente avvertito e perfino chimerico"²⁰.

Nel proporre un rimedio, o almeno una soluzione che bisognerebbe sperimentare per attenuare l'assillo della meritocrazia, Sandel ricorre a un espediente da altri ventilato, con riferimento però a mansioni che richiedono un impegno cognitivo modesto o ordinario, e invece da lui destinato all'ammissione al College. S'invita, infatti, a far ricorso a una sorta di "lotteria dei qualificati", previo superamento di una "soglia di sbarramento", temperata da qualche correttivo (come, per esempio, la concessione di più di un "biglietto" agli aspiranti, quale risarcimento di significativi svantaggi). La proposta provocatoria non è, per qualcuno, scandalosa, ma *sposta la competizione e i conflitti sulla soglia e non elude certo il bisogno di una corretta selezione*. Pur ispirata a finalità per quanto possibile promozionali, tanto per dire, dovrebbe essere fissata la percentuale degli ammessi. Sempre e necessariamente di un *numerus clausus* si tratta. Per una discussione minimamente seria si rinvia, per esempio, alle considerazioni e conclusioni del funzionalismo strutturale di Niklas Luhmann.

Sandel a un certo punto, dopo aver così sottinteso il merito scolastico deve pur confessare: "Sconfiggere la tirannia del merito non si-

¹⁷ Cfr. *ivi*, p. 30.

¹⁸ Cfr. *ivi*, pp. 158-69. Con buone intenzioni, per assicurare pari opportunità.

¹⁹ *Ivi*, p. 256, n. 54.

²⁰ Friedrich Nietzsche, *Morgenröthe* (1881), tr. it. di Ferruccio Masini, *Aurora. Pensieri sui pregiudizi morali*, Milano, Adelphi, 1964 e 1978, § 113.

gnifica che il merito non dovrebbe aver alcun ruolo nell’assegnazione dei posti di lavoro o nei ruoli sociali”²¹.

Questo fragoroso campanello d’allarme sui danni della meritocrazia forse non fa tanto rumore per nulla, ma certo in un Paese come il nostro serve solo a distrarre dal dovere di combattere vizi invece troppo “demeritogeni”.

Né abbiamo bisogno, neppure, di ulteriore scetticismo sulla responsabilità individuale²² che del merito è la chiave di volta e che in parecchi luoghi di questo saggio – che non possiamo qui commentare con la dovuta attenzione – è presentata come la maschera colpevolizzante di destini individuali sempre in balia di circostanze fortuite.

C’è chi nasce nella bambagia nel luogo giusto e chi no, dai tempi dei tempi. C’è chi nasce fortunato, ma incorre poi in inimmaginabili scalogne. Probabilmente tutti lo sanno, e chi ha successo non dovrebbe mai scordarselo, ma pochi ritengono opportuno e giusto insistervi troppo, per ovvi motivi.

Quale massima di questo libro vorremmo appuntare e proporre all’attenzione? Fra ricorrenti riflessioni sulla differenza fra i valori del mercato e i valori morali, e sulle enormi differenze retributive fra lavori utili al bene collettivo e, per esempio, attività finanziarie ipertrofiche e più che altro nocive, troviamo una massima di Richard Arneson che conclusivamente citiamo: “Dal punto di vista etico, la creazione del volere corretto è più importante della soddisfazione dei voleri”²³.

Prima del mercato per Sandel viene il bene, che – come decenni fa ha cercato di mostrare nella critica mossa alla teoria della giustizia di Rawls – viene prima anche del giusto.

Noi italiani, per ora e per un prossimo futuro, abbiamo ancora da pensare ad altro: alla scolarità insufficiente, alla dimessa qualità dell’istruzione secondaria considerata complessivamente, al basso numero di laureati, tra l’altro sempre più in fuga dall’Italia, agli scarsi investimenti nella ricerca.

²¹ *La tirannia*, cit., p. 157.

²² Cfr. Giuseppe Trautteur, *Il prigioniero libero*, Milano, Adelphi, 2020: ci accendiamo a “un non ignoto autore, per altro estraneo alla mischia sul libero arbitrio, (che) asserisce apoditticamente, pur con qualche remora: Credo nel libero arbitrio, non ho scelta” (*ivi*, pp. 18 e 125). Tra le pubblicazioni recenti cfr. anche Christian List, *Why Free Will is Real* (2019), tr. it. di V. Santarcangelo, *Il libero arbitrio. Una realtà contestata*, Einaudi, Torino 2020.

²³ *La tirannia del merito*, cit., p. 144 e p. 250 n. 58.

Non ci possiamo neppure permettere di amare i poco istruiti di cui non difettiamo e che imperversano nei *media*, nella società un tempo detta civile e in quella politica²⁴.

²⁴ In sintonia col commento qui proposto, e in stretta contemporaneità, cfr. Marco Santambrogio, *Il complotto contro il merito*, Roma-Bari, Laterza, 2021, che intende proprio discutere criticamente l'avversione dell'ultimo Sandel e di altri filosofi anglosassoni al merito. Mi limito ad aggiungere che il lavoro di Santambrogio è se non altro indispensabile per precisare la cornice storica e politica del dibattito sulla meritocrazia negli Usa e nel Regno Unito e per ogni raffronto con la realtà scolastica italiana.

La rinascita dell'istruzione dopo la pandemia

Angelo Luppi

L'associazione ADI, da anni impegnata a riflettere sulle problematiche e sulle trasformazioni in corso nel mondo della scuola ed a stimolarne qualificati aggiornamenti, ha organizzato nel febbraio 2021 una iniziativa di carattere internazionale dedicata a riflettere sulla possibilità di realizzare nuove modalità organizzative e didattiche in una scuola che, sfidata dalla pandemia, possa riuscire a mantenere la sua centralità nella società e nell'educazione dei giovani¹.

L'iniziativa ha avuto due focalizzazioni, in sessioni distinte; la prima ha rivolto la sua attenzione alla *Scuola durante il Covid-19 ed oltre* e la seconda si è occupata dei *cambiamenti organizzativi* e delle *sfide future*. Nell'ampio ambito argomentativo del seminario s'è rilevato come *la pandemia* (pur con tutti i suoi drammi) *sia stata anche l'occasione per connettere ragazzi e ragazze da una parte all'altra del mondo*. Tuttavia, la didattica emergenziale, nota come DaD, non si è fortunatamente rivelata l'argomento centrale; molteplici invece le varie e positive esperienze educative individuate a livello nazionale e internazionale.

Una visione ampia in ambedue le sessioni ha posto al centro dell'attenzione la rilevanza del positivo impatto prodotto dalle attuali tecnologie digitali nel realizzare, già in normali condizioni di studio, una moderna educazione delle nuove generazioni, resa così interattiva

¹ L'iniziativa ha avuto corso online il 26 e 27 febbraio 2021, con la presentazione e discussione di contributi di esperti internazionali e di testimonianze esemplari di singoli soggetti scolastici di varie nazioni. L'associazione ADI (Associazione docenti e dirigenti scolastici italiani) sviluppa da tempo iniziative assai qualificate sulla scuola e sulle sue problematiche; cfr. <https://adiscuola.it>

nei rapporti con i docenti e con le necessità formative della nostra contemporaneità. In realtà l’iniziativa stessa, attraverso i documentati interventi dei relatori, anche stranieri, preventivamente tradotti e per il tramite di dialoghi nell’immediatezza con loro, collegati a distanze mondiali, ha mostrato come le nuove tecnologie, bene utilizzate, possano validamente contribuire ad allargare gli orizzonti della conoscenza.

In generale, tanto nelle esperienze narrate direttamente quanto nelle idee generali conseguenti all’intero incontro, si può certamente considerare tanto positiva, quanto realizzabile, la possibilità di costruire in vari modi delle reti amicali e di studio capaci di mettere insieme le esperienze, le conoscenze e le vitalità dei giovani, con modalità che concretamente si possono diramare nell’intero globo. Alcune esperienze presentate hanno riguardato la riorganizzazione funzionale di specifiche istituzioni scolastiche e sono apparse esperienze molto interessanti e da considerare con riferimento all’autonomia di cui gode anche la scuola italiana. Altre esperienze hanno fatto perno sulla voglia di colleganza internazionale dei giovani e sulla loro capacità di testimoniare il nuovo. Infine, da ultimo, ma non per importanza, questa iniziativa ADI ha realizzato la possibilità di vagliare in modo approfondito i contributi di alcuni studiosi che, in vari e diversi contesti mondiali, sostengono e promuovono una digitalizzazione della scuola e della sua interattività transnazionale come momento colto ed approfondito nei percorsi educativi dei giovani.

Va comunque considerato che l’impatto Covid ha stimolato l’urgenza di alcune soluzioni, ma molte delle dinamiche narrate lo precedevano; questo fatto induce a pensare che molti dei fenomeni di trasformazione digitalizzata attuale nelle attività educative non abbiano solo ragioni emergenziali contingenti e che di conseguenza continueranno ad agire nella prossima ed auspicabile normalità.

Per quanto riguarda la strutturazione e l’attività di scuole gestite nel loro complesso come comunità dinamiche sono state presentate due significative esperienze che hanno riguardato una scuola neozelandese (Albany Senior High School di Auckland) ed una scuola italiana (Istituto Comprensivo 3 di Modena). L’impatto del Covid ha indotto queste due scuole a rinforzare alcuni processi già in corso per mantenere un profondo rapporto con i loro ragazzi. Ci sembra comunque opportuno considerare come l’organizzazione di queste due scuole ci sia apparsa, senza essere dichiarata come tale, concettualmente ispirata ad idee che vengono da lontano, in particolare alla configurazione della

Scuola su misura di Claparède e ad altre innovatrici voci del secolo scorso. Tuttavia, di questi contributi, come di molte altre significative ascendenze rinnovatrici del pensiero educativo, ormai disciolte nelle dinamiche contemporanee, pochi purtroppo sembrano ricordarsi e ciò resta un elemento di indubbia debolezza in chi si occupa di processi educativi.

L'Albany School ha presentato il suo orario settimanale strutturato nei primi giorni con attività in cui prevale il rapporto diretto d'insegnamento con i docenti, seguito nei giorni seguenti da tutoraggio personalizzato verso gli studenti, i quali infine nei giorni seguenti sviluppano i progetti e le iniziative personali o di gruppo precedentemente concordate. In quest'ambito il docente sa essere *coach* (così si sostiene, con visione a nostro avviso comunque riduttiva dell'essere docente), ovvero realizza con i suoi studenti un rapporto di ascolto, di coinvolgimento in una condizione di benessere nello stare a scuola, nell'ottica che questa scuola dichiara di perseguire come finalità essenziale: "Nessuno passa inosservato". L'aspetto assai interessante di questa strutturazione sembra tuttavia essere la sua flessibilità resa strutturale e quindi efficace e controllabile nel suo svolgersi.

L'Istituto Comprensivo 3 di Modena (che gode dell'opportunità di agire in ambienti scolastici flessibili e moderni) oltrepassa il concetto di classe per i ragazzi e si attiva nella sua didattica per ambienti (Dada) a partire da aule specializzate in cui operano per singole od affini discipline i docenti sulla base delle loro specializzazioni. I ragazzi (fantasiosamente sollecitati da un richiamo alla lampada di Aladino) non operano su supporti librari ma ognuno con suo *device*, *tablet* o *chromebook*, in un quadro d'interattività. Tutto ciò comporta ricerche sugli ambiti curricolari, anche di piccoli gruppi, comunque seguiti ed indirizzati dai loro docenti; azioni educative in cui si dichiarano presenti anche momenti di tutoraggio verso i ragazzi fragili. Questa strutturazione si interseca con la realizzazione di attività di Club, costituiti da ragazzi che si associano sulla base di particolari loro interessi, aventi comunque sicuri valori educativi anche multidisciplinari. Talora, sembra, in questa esperienza ci siano da convincere anche alcuni genitori un poco nostalgici della loro passata Scuola Media. L'idea generale che si ricava da questa narrazione è positiva; dinamicità organizzative e strumentazioni moderne producono validi risultati.

Nel seminario ampio spazio hanno avuto anche le narrazioni di alcune iniziative che hanno cercato di superare i limiti delle collocazioni nazionali delle scuole per dipanarsi in ambiti transfrontalieri del no-

stro mondo globalizzato. Si tratta di iniziative che hanno espresso una varietà di possibilità di crescita educativa, non attraverso consolidate strutture scolastiche stanziali bensì con aggregazioni del tutto particolari, originali nel loro svilupparsi e certamente significative e ripetibili in altri contesti.

Un esempio di ciò ha riguardato l’iniziativa di una scuola superiore itinerante americana, nella quale un gruppo di ragazzi e ragazze, in realtà non numerosissimo, previa una settimana di preparazione e conoscenza online (data la provenienza da realtà diverse) si integra e si attrezza per poi recarsi per sette settimane in paesi diversi. Il gruppo si reca in quattro paesi diversi ogni anno ed i suoi componenti concludono il loro ciclo d’istruzione dopo aver visitato e studiato in ben dodici diverse nazioni. Si tratta dell’esperienza della Think Global School.

Altra interessante situazione, molto diversa ma sempre centrata sull’interscambio, in questo caso amicale (*curiosity, empathy, courage, connection*) fra molteplici ragazzi delle varie parti del mondo, ha riguardato la narrazione di un’esperienza (*un link, un clic, un mondo*) che ha condotto e ancora conduce molteplici ragazzi e ragazze a scambiarsi virtualmente le loro esperienze di vita, di studio, di sport e di letture per via telematica. Questo accade attraverso il network Link Online Learners.

Come abbiamo visto in questo seminario internazionale, l’idea che i ragazzi vadano continuamente ascoltati è ricorrente in molteplici esperienze.

In quest’ambito la realtà italiana è stata rappresentata da un collegamento online con Francesco e Marco di Radio Immaginaria, una emittente di ragazzi per i ragazzi, che, chiamati ad esprimere una visione giovanile delle problematiche scolastiche e di vita, hanno espressamente chiesto che coloro che nella scuola agiscono, ed anche coloro che di scuola parlano, si dispongano veramente ad ascoltare i ragazzi stessi nel loro desiderio di futuro, anche ripensando e modernizzando i programmi di studio e le relazioni interpersonali e didattiche con bisogno di formare una sicura ed attuale idea di cittadinanza². Certamente queste loro istanze possono apparire generiche, ma sembrano convergere con quelle istanze culturali e professionali che chiedono di superare nella scuola le separatezze disciplinari e l’impianto

² Di questi ragazzi un’esperienza di viaggio in Apecar, da Bologna a Stoccolma, per scoprire l’Europa in chiave ecologica. Cfr. M. Ferrari, *Noi abbiamo un futuro. Undici adolescenti e un ApeRadio per salvare il pianeta*, Milano, Marcos y Marcos, 2019. Per ascolto e visione dell’emittente, <https://radioimmaginaria.it/live>

disciplinare attuale a lento scorrimento nella storia della cultura a favore dell'elaborazione di quadri problematici attualizzati ed interdisciplinari.

In ambito italiano molto interessante è risultato anche il contributo portato all'iniziativa da Cristina Pozzi di *Impactscool*³. Nelle sue parole s'è intesa valorizzare una ispirazione educativa volta a riposizionare le nuove tecnologie digitali dall'ambito efficientistico, proprio dei processi di produzione aziendale ad un contesto educativo democratizzato. In sostanza si tratta di creare un ambiente formativo ove gli studenti possano accedere ed acquisire con facilità le fonti ed i supporti culturali necessari alla loro crescita. In questo contesto, anche l'idea della *serendipity*, ovvero del fortunato ed anche casuale incontro formativo, può aiutare in una crescita non standardizzata. Si è trattato di un intervento assai fiducioso sulle potenzialità della implementazione della digitalizzazione nella scuola.

Tuttavia, ci sembra opportuno osservare che sarebbe stato utile, soprattutto a carico dell'invadente Intelligenza Artificiale che potrebbe in numerosi ambiti essere condotta a sostituire le persone, anche presentare qualche riflessione critica sulla possibilità che algoritmi manipolati o pregiudizievole possano infine non esprimere realmente un miglioramento delle possibilità culturali, sociali e relazionali dei cittadini del mondo. Si tratta peraltro di un dibattito già aperto fra alcuni studiosi, ma ancora sotto tono.

Nell'ambito delle testimonianze personali è apparsa molto significativa la testimonianza di una ragazza pakistana Amna Habiba, che, brillante di suo avendo vinto gare sull'intelligenza artificiale e ben supportata da una famiglia colta e già agente in ambito universitario, si dedica in un contesto culturale certamente difficile e rischioso a promuovere e sollecitare educazione, cultura moderna e miglioramento delle aspirazioni femminili nel suo paese. In un contesto in cui è persino difficile per le ragazze uscire di casa, si tenta così di superare le difficoltà di movimento e crescita delle ragazze attraverso la circolazione di idee di progresso ed emancipazione attraverso l'uso della rete e delle sue possibilità di connessione diffusa, in particolare intervenendo attraverso la gestione di uno specifico Global Creative Hub.

Questo denso ed assai interessante seminario non ha ovviamente dimenticato, nell'esemplificare tutte queste significative esperienze, di

³ Per approfondire, cfr. Cristina Pozzi, *Benvenuti nel 2050. Cambiamenti, criticità, curiosità*, Milano, Egea, 2019.

fare riferimento alle idee generali di formazione che in questo nuovo secolo stanno maturando. Alcuni esperti di ciò si sono espressi con precisi interventi.

Un primo intervento, Nathan Strengé, progettista di formazione al Fielding International, ha messo in rilievo e valorizzato, come atteggiamento essenziale nell'apprendere d'oggi, l'idea di calare un sentimento d'amore al sapere nei processi educativi contemporanei, fondandoli su un corrente di empatia fra docenti ed allievi e soprattutto collegandoli ad apprendimenti creativi, consoni ai problemi reali della contemporaneità. Non contenuti antichi (considerazione da precisare, difficilmente accettabile *tout court*) ma un contatto con i giovani, riuniti, da ascoltare con fiducia, dato che sanno porre domande precise sulle loro esigenze di crescita. In questo ascolto continuo dei ragazzi maturerebbe l'aspetto di equità nell'educazione. Più in generale, questo esperto non mostra tuttavia di pensare a piani trasformativi generali delle scuole, dato che ritiene che un reale cambiamento dell'istruzione non potrà che avvenire a livello di comunità locale.

Un altro intervento di portata internazionale si è fondato sulla presenza online di Anantha Duralapp che, in quanto direttore di UNESCO MGIEP (Building Social and Emotional Learning for Education 2030), ha preso le mosse dalle situazioni di intolleranza presenti nel mondo ed anche nel suo paese (India). Le sue argomentazioni hanno fatto capo a tre contesti (tre *must*, così si è espresso), articolati come segue: alimentare entrambe le parti del nostro cervello, razionale ed emozionale, per costruire intelligenza emozionale e resilienza; sviluppare nei ragazzi *mindfulness*, compassione, empatia e pensiero critico attraverso il sistema educativo; incoraggiare atti di gentilezza in maniera consapevole, empatica e critica, con l'apprendimento basato su progetti condivisi nei curricoli scolastici.

Come si può ben vedere i punti di significativa attenzione alle problematiche educative contemporanee su scala mondiale si sono rivelati molteplici e, nel coincidere nell'attribuire valore fondante per lo sviluppo umano ai percorsi educativi, hanno mostrato anche specifiche differenze legate alle particolari condizioni politiche, economiche e sociali presenti nel nostro mondo.

Da questo punto di vista in questo seminario è stata anche presentata l'esperienza di una comunità di innovatori, HundrED.org, che in Finlandia opera di anno in anno attraverso la raccolta, la valutazione e la selezione delle più significative esperienze educative a livello planetario. Il relatore di questa esperienza, Lasse Leponiemi, ha narrato

come si intenda con essa dare voce alle idee innovative, capaci di agire, con soluzioni efficaci, sul terreno dei bisogni reali dei ragazzi. Queste idee si realizzano nell'ambito dell'apprendimento sociale ed emozionale e dell'apprendimento critico e questa situazione implica e configura anche lo sviluppo di nuove competenze negli insegnanti. Due sarebbero per questo relatore i momenti da considerare: l'ambito delle singole comunità scolastiche, ove per garantire il benessere digitale degli studenti i docenti sono chiamati ad essere *coach* nel sostenere le loro difficoltà e l'ambito di sistema ove va sostenuta una cultura improntata alla valorizzazione delle sperimentazioni in un quadro di autonomia delle scuole. Sulla base di questi orientamenti di fondo, la comunità di questi innovatori periodicamente seleziona e mette in evidenza sul suo sito i cento migliori progetti innovativi, di cui, anno per anno, viene a conoscenza.

Positivo e decisamente interessante questo evento organizzato dall'ADI che ha ben colto e mostrato, nei suoi video e negli approfonditi dialoghi instaurati con i relatori nazionali ed internazionali che sono intervenuti, la possibilità di realizzare molteplici e positivi itinerari di valida e perseguibile azione educativa, con soluzioni creative e flessibili, anche connesse a situazioni locali, ma di valore educativo generale.

Diario di scuola VIII

Alessandra Avanzini

*Whatever Logic is good enough to tell me
is worth writing down*

Lewis Carroll, *What the tortoise said to Achilles*

Al lettore.

Voglio aprire questo Diario di scuola VIII in una forma diversa dalle precedenti. Dopo aver vinto il concorso, ed essermi trovata nella scuola a tempo indeterminato, seppur certo in anno di prova, sento il bisogno di prendere una pausa, perché in qualche modo la mia identità è in trasformazione. Le mie parole non arrivano ora più infatti da un precario, ma da un docente con la prospettiva di una stabilità, anche scolastica, mai prima immaginata. Cambia la visione d'insieme e cambia l'impatto emozionale verso il futuro, anche se rimangono le stesse idee. Sento allora il bisogno, da una parte, di confermare la mia anima precaria, dall'altra di prendere le distanze per un attimo dal fervore senza pausa dell'azione nella scuola.

Per questa volta, propongo così soltanto una breve riflessione su quella che è la direzione di fondo che ha guidato e guida il mio sguardo, sorta di raccordo teorico ed interiore di questo momento "in transitto".

A volte capita di fermarsi e guardare indietro e ripensare a quanto si è fatto, scritto, pensato, la direzione che hai preso, quelle che hai cambiato, le strade che vorresti prendere, le prospettive del tuo sguardo. E a volte ti senti in trappola, come se fra le possibilità che la mente ti offre e quelle che la realtà ti toglie, o ti limita, non potesse mai esserci un accordo, una sorta di patto.

Eppure, se la mente è utile a farci stare bene, se ostinatamente coltiviamo il nostro pensiero quale altro obiettivo dovremmo avere se non

usarlo per stare meglio, per essere più felici? E se invece di portarci su questa strada, il pensiero, la nostra straordinaria capacità di immaginare anche e più mondi in contemporanea, se tutto questo porta solo alla frustrazione, quale senso mai potrebbe avere? Forse stiamo sbagliando direzione, o forse pensare è in un certo senso più facile che agire e dare forma al pensiero nel mondo fuori di noi.

Bloccati come l'inetto dei romanzi di Svevo in un desiderio che si rivela solo impotenza nell'azione, guardiamo il mondo quasi con nostalgia. Ma è questo che vogliamo veramente pensare? È questo che vogliamo insegnare ai nostri ragazzi?

A me pare che questo sia quanto il nostro pensiero occidentale ci ha portato ad essere, l'idea parmenidea, confermata e ribadita e complicata, e che stenta a morire, per cui l'essere è e il non essere non è, pensiero bloccato nella presunzione di essere coincidente con il mondo. Pensiero che si infrange nella propria arroganza, quella di aver svelato l'indubbia verità del mondo. Di essere il solo e unico possibile, di fronte all'inconsistenza e all'irrealtà di ciò che è altro.

Per scardinare tutto questo io mi sono trovata un giorno, bloccata in quell'assurdità così evidente, così fastidiosa, a leggere Lewis Carroll. E Alice è diventato il modo con cui, a modo mio, ho scardinato quell'imponente tiranno. Sono diventata piccola con lei, ho preso le sue mille forme, e ho accolto la complessità di un pensiero, quello di Carroll, trasformandolo a modo mio e costruendo con lui un'idea piccola forse, ma dinamica, e con nessuna pretesa di essere il mondo. Ma con la pretesa di essere sincera. E quindi, solo per questo, vera.

Non credo che come esseri umani possiamo fare molto di più.

E questo è diventato il mio sguardo, la mia griglia, la mia lente sul mondo. Così guardo gli altri e cerco in loro sincerità e non tiepido formalismo, cerco la loro particolarità e non l'ottuso adeguarsi e restituirmi le regole della convenienza sociale. Allo stesso modo guardo la letteratura e cerco autenticità e onestà. E quando sento questo il mio orizzonte sa dilatarsi e il mio sguardo si arricchisce di possibilità e speranze.

Perché Lewis Carroll?

Perché Lewis Carroll riporta la logica a logica, fa esplodere il sillogismo aristotelico nella sua rigida esclusività e ci ritrasforma in quei piccoli esseri umani che sbagliano, pretendono, fingono, provano, tentano, si contraddicono, pensano mille pensieri, ma se li devono scrivere per non dimenticarli. E altri li raccolgono credendo che sia la stessa cosa, invece no, perché nel momento in cui un altro li raccoglie, li fa suoi, ha già aggiunto il suo pensiero a quello precedente. Carroll allora

fa questo, prende la nostra rigida logica, la scompone, la mescola e la getta sul tavolo delle nostre conoscenze, imponendoci di riporla dove deve essere messa: nel pensiero.

E lì dentro ci impone di guardarla e comprendere che giocare con la logica è un bellissimo gioco ma non può e non deve sovrapporsi al mondo. Ci offre una chiave di lettura per il mondo, che costruiamo noi, con un pensiero che è un azzardo, ipotizzare che il mondo possa essere come lo desideriamo, offrigli la possibilità di assomigliarci. Ma nella consapevolezza che è un azzardo, che stiamo giocando perché altrimenti dalla nostra mente un po' ottusa e limitata non potremo mai uscire.

E così la realtà diventa una protagonista piacevole del nostro aprirci al mondo, consapevoli di essere limitati e sostanzialmente non dotati della capacità di capire davvero, ma capaci di esprimere quello che siamo e che vorremmo essere, quello che vorremmo vivere, il sogno che abbiamo e la nostra ingenua spinta a fare del mondo il luogo dove realizzarlo.

E a cosa ci serve pensare?

A capire che il pensiero ha una falla profonda, non esce da se stesso. Quindi lasciamolo lì, e usiamolo per incontrare l'altro che ha il nostro stesso problema, arricchendo questo pensiero di tutte quelle emozioni che nella rigidità del sillogismo sono tenute fuori, che nella spinta a universalizzare erano scomparse.

Troveremo una soluzione alle nostre domande? No.

Però troveremo altri che si fanno le stesse stupide inutili domande. E su questo piano immaginario inutile e mentalmente faticoso possiamo incontrarci e scoprire che ci assomigliamo.

Non siamo né superiori né inferiori, siamo diversi e imperfetti. Siamo sbagliati e giusti, e abbiamo lo stesso destino. E siccome questo destino ci riporta alla realtà della nostra esistenza, e lo fa in modo brutale, uscire dal pensiero, rifiutare le rigide e ottuse regole che un mondo vecchio vorrebbe imporre come le regole universali per tutti, e provare ad accogliere la nostra ingenua e fragile e così ugualmente diversa umanità, può rendere quel destino più lieve.

Notizie, recensioni e segnalazioni

A. Bernardini, *Un anno a Pietralata*, introduzione e cura di E. Zizioli, Roma, Edizioni Conoscenza, 2019, pp. 218, € 15.00

“Il tempo e l’ambiente potranno cancellare dal cuore di quei ragazzi ogni ricordo di quel periodo breve e difficile, ma intenso di passioni e di felicità?” (p. 218). L’interrogativo con cui il Maestro Albino Bernardini (1917-2015) chiude il suo “diario” – dato alle stampe in un anno assai significativo, il 1968 – ovvero la narrazione di quell’esperienza di vita e di scuola in cui l’umano e il professionale si sono non solo intrecciati, ma dati vicendevolmente un significato che disgiunti mai avrebbero potuto attingere, è l’interrogativo che ogni educatore degno di tale nome dovrebbe porsi. Chiedersi, cioè, se ha saputo lasciare un segno di sé e del proprio lavoro e comunque aprire una strada che consenta di andare autonomamente oltre la propria presenza, promuovendo l’apprendimento più prezioso che si possa maturare: la consapevolezza che si può cambiare, migliorare, scoprire, progettare, realizzare qualcosa di buono anche laddove le condizioni di partenza non lascerebbero ben sperare. Un quesito da formularsi non tanto a posteriori, quanto, soprattutto, via via, nel farsi quotidiano del lavoro educativo e didattico, affinché assuma ruolo e funzione di bussola e nutra la motivazione anche di fronte alle frustrazioni, così come ha testimoniato Albino Bernardini, del proprio essere uomo di scuola.

Questo quinto volume della Collana editoriale “Educatori di ieri e di oggi” ha quindi il merito di rendere nuovamente fruibili le pagine di un libro che è al contempo un documento, un saggio pedagogico-didattico e un manifesto e che vale la pena rileggere alla luce delle discriminazioni, delle marginalizzazioni e delle esclusioni educative che forse oggi conoscono tratti e circostanze differenti rispetto a quelle di cinquant’anni fa, ma che al fondo sono le stesse, nella misura in cui riguardano la povertà, non solo materiale, il pregiudizio, e quella rassegnazione che considera “fisiologica” una certa quota della cosiddetta dispersione scolastica, nelle varie forme, dalle più esplicite alle più occulte e striscianti, che può assumere.

In particolare, è alla efficace introduzione di Elena Zizioli che si deve sia la contestualizzazione di quelle vicende, di quelle riflessioni e dell’approccio che ne scaturì in una costruzione sistematica del percorso educativo – giacché non si può comprendere la lezione di Ber-

nardini se non si ricostruisce un ambiente sociale e culturale anche ambiguo e contraddittorio nei confronti della scuola e del suo mandato formativo – sia la messa in evidenza dei costrutti che hanno contraddistinto quell’esperienza e che, in quanto tali, sono suscettibili di essere reinvestiti in altre realtà.

La Curatrice, infatti, non manca di sottolineare l’interrelazione di fatti e istanze di una stagione, quella degli anni Sessanta, in cui in Italia l’avanzare del nuovo – in termini di affrancamento dalla miseria, sviluppo, democratizzazione, crescita civica e culturale – si mescolava a retaggi e persistenze duri ad estinguersi e seguiva velocità diverse, anche all’interno di una stessa città e massimamente a Roma, così differenziata nelle sue periferie, nei suoi quartieri popolari, nelle sue borgate, destinazione di flussi migratori eterogenei ma, come sempre e ovunque, accomunati dalle necessità di sopravvivenza.

Elena Zizioli non manca altresì di cogliere quegli elementi di concetto, e la loro intrinseca forza ideale, che contribuiscono a delineare un profilo di professionalità docente ed educativa da assumere a modello di riferimento. A partire dall’annotazione che afferma che Bernardini arrivò all’incarico di Pietralata “con una chiara e precisa idea di scuola” (p. 9), requisito tanto fondamentale quanto, forse, misconosciuto e disatteso dai più. Ma va da sé che senza un’idea di scuola da perseguire non è possibile imprimere al lavoro scolastico una direzione di senso che consenta di operare delle scelte coerenti, di vedere oltre le contingenze e la caducità di talune questioni, di valutare mezzi e strumenti del lavoro educativo. Ed è su un’idea di scuola considerata come luogo di creazione di saperi e di coltivazione dell’intelligenza, come palestra di relazioni rispettose e valorizzanti, come occasione imprescindibile per “innamorarli (i ragazzi) alla cultura” (p. 26) che Bernardini impernia il suo lavoro con coraggio, determinazione, passione e anche, appunto, “visione” di un futuro differente dal presente, dai suoi vincoli, dalle sue brutture.

Il ritratto intellettuale che la Curatrice propone punta su alcuni elementi peculiari: la tensione ad “innervare i metodi didattici di valori civili” (p. 10); l’esigenza di fare ricerca, aggiornarsi, partecipare al dibattito pedagogico come “urgenza etica” (p. 16); “il coraggio, la volontà, la pazienza” (p. 23) necessari per insegnare, ma anche per imparare egli stesso dalla sua esperienza; “la non indifferenza di fronte ai problemi umani” (p. 24), nella consapevolezza che è la scuola che deve andare a cercare chi ne ha più bisogno. In proposito, l’episodio intitolato a “Roberto”, un ragazzino che aveva smesso di andare a scuola

e che il Maestro, con la complicità di alcuni compagni, va a recuperare facendo incursione nella casa rotta, una catapecchia abbandonata, ben presto diventata luogo di ozio e gioco, per riportarlo in classe, è emblematico: era un suo alunno, non poteva disinteressarsene. Così come non poteva ignorare l'estraneità e l'incuria delle famiglie per la vita della scuola, tanto da sfidare l'assoluta sfiducia, nonché il disprezzo, nutrita dai colleghi insegnanti per una qualsiasi azione propositiva e cercare l'aiuto dei genitori, dandosi da fare in prima persona per raggiungerli, convincerli, farli partecipare a momenti di riunione, dialogo e conoscenza reciproca.

Allora, se, come aveva acutamente colto Gianni Rodari nella Prefazione alla prima edizione di *Un anno a Pietralata*, quella “marmaglia”, quei “banditi”, quei “delinquenti” – questi gli epiteti più ricorrenti all'epoca per definire i bambini e i ragazzi della borgata romana – “sono i figli soltanto dei propri istinti e della propria esperienza” (p. 37), sta alla scuola, e agli insegnanti quindi, offrire loro altre esperienze, altri esempi, altri modelli e stili, disvelando possibilità, opzioni, alternative che rimpiazzino il determinismo, le traiettorie obbligate, l'ineluttabilità di un destino che si è compiuto a priori. E questo attraverso gli strumenti del conoscere, del pensare e dell'esprimere, che Bernardini individuò come cifre costitutive della Scuola, certamente da rinnovare ma comunque sempre da valorizzare e da difendere, anche al cospetto delle proposte descolarizzatrici che, a quel tempo e in quel contesto, potevano apparire seduttive per la promessa di eliminare, con la scuola stessa, anche il classismo e l'immobilismo sociale di cui essa si faceva non di rado, nella sua vischiosità, cinghia di trasmissione.

Il monito che, in definitiva, ci sembra, oggi più che mai, di sentire riecheggiare dalle pagine di Albino Bernardini, è di diffidare di tutte quelle iniziative che anziché adoperarsi per irrobustire la Scuola (dandole più risorse materiali e intellettuali, più spazio, più tempo, e un rinnovato prestigio sociale, a partire dalla classe docente) sembrano far pensare che per risolvere i suoi problemi la si debba ridurre o trasformare in qualcos'altro, in particolare per coloro che, si presume a priori o comunque precocemente, non potranno assurgere ai livelli più alti e complessi della formazione, e a tutto vantaggio del mondo economico-produttivo. Ritornando così all'imprescindibile punto di partenza di queste note: che la qualità dell'esperienza scolastica si aggancia alla necessità di avere una chiara e precisa idea di scuola, che non cambi al cambiare delle circostanze, delle ideologie e delle opportuni-

tà del momento, e il dovere di esplicitarla senza infingimenti, predisponendo le condizioni migliori affinché possa realizzarsi, come il Maestro Bernardini ha inteso fare dispiegandovi le sue migliori energie. **(Elena Marescotti)**

R. Biagioli, M. G. Proli, *Formare gli insegnanti di Scuola secondaria nei contesti scolastici culturali. Azione FAMI per l'integrazione*, Edizioni ETS, 2021.

Questa pubblicazione si presenta composta dalla riflessione e dalla documentata ed approfondita narrazione di varie esperienze di formazione, nella tipologia prevalente della ricerca-azione, gestite in direzione delle professionalità docenti che operano nella scuola superiore. Tre sono le parti strettamente correlate presenti in questa pubblicazione: la prima è dedicata a definire e riflettere sui principi dell'accoglienza e dell'inclusione in Italia in ambito interculturale; la seconda e la terza invece riportano numerosi progetti di aggiornamento, come ricerca-azione, realizzati in contesti multiculturali ed infine descrivono e motivano le molteplici attività specifiche di ricerca-azione realizzate su queste tematiche.

Si tratta quindi dell'esposizione di un impianto completo nelle sue tre fasi di ideazione motivata, formazione docente e realizzazione nel quadro di progetti didattici in varie strutture scolastiche.

Le premesse nel quadro ideativo trattato nella prima sezione del volume pongono l'attenzione, con numerosi riferimenti alle argomentazioni già disponibili in sede di ricerca su queste tematiche, al piano della riflessione pedagogica sulle pratiche educative e all'ambito del loro pratico agire nel contesto della situazione scolastica attuale, anche dal punto di vista sociologico e quantitativo.

Il pensiero delle autrici individua in questi aspetti forti problematiche dato che ancora mancherebbe, in una visione generale del sistema scolastico, una dimensione, realmente approfondita, del *giusto valore* e del *dovuto rispetto* alle diversità e alle varietà individuali e collettive.

Ciò premesso, a chiarimento delle sue intenzioni e delle realizzazioni a ciò dedicate, il volume non riporta malumori generici ma presenta argomentati riferimenti di professionalità docente e di attiva progettualità nell'ottica di realizzare una scuola che possa essere davvero un positivo ed efficace volano di sviluppo culturale ed umano nel quadro dell'attuale multiculturalità sociale.

In ciò si considera come gli aspetti interculturali della pedagogia abbiano aperto nuovi e dinamici spazi nell'ambito dei concetti di identità e cultura, dato che l'alterità, l'emigrazione e la vita in una società complessa e multiculturale sono oggi concettualizzazioni e direzioni pratiche in continua evoluzione.

In questi campi teoretici, normativi e prassici i riferimenti nel testo rinviano e analizzano, con brevi ma accorti passaggi, i riferimenti normativi, assai numerosi, che spaziano da contributi europei, normative generali italiane ed indicazioni valoriali e prassiche definite in documenti ministeriali di questi ultimi anni.

Nella seconda sezione e terza sezione del volume vengono invece descritti ed analizzati numerosi progetti e varie esperienze di formazione professionale, fondate su procedure di *blended learning*, realizzate con numerosi insegnanti e dirigenti coinvolti in contesti multiculturali ed inseriti nelle esperienze descritte.

In particolare, viene presentato un progetto sviluppato dall'Università di Firenze, sulla base di un Piano Pluriennale del Ministero dell'Istruzione (Programma Nazionale "Fondo Asilo Migrazione Integrazione", ovvero FAMI), che risulta aver coinvolto in programmi formativi di ricerca-azione ben 6300 insegnanti. In una più ampia dimensione nazionale questo stesso FAMI risulta aver coinvolto mille dirigenti, diecimila docenti e duemila addetti d'ambito amministrativo, tecnico ed ausiliario.

Nel quadro di una concezione di formazione in servizio permanente, dedicata alle tematiche socio-culturali ed alle competenze interculturali che favoriscono la capacità di comunicare ed interagire in classi eterogenee, le esperienze sono state condotte in modalità *blended learning*, ovvero combinando la didattica in presenza con quella a distanza, con tecnologie online. Ampiamente motivata dalle autrici nei suoi principi ispiratori, questa modalità risulta aver permesso di ampliare grandemente la possibilità di interagire fra i singoli ed i gruppi che hanno partecipato a queste esperienze formative.

Nello specifico delle varie esperienze compiute di formazione continua, nell'ambito delle progettualità di ricerca-azione FAMI, hanno avuto centralità alcune direzioni di lavoro, quali la formazione di competenze di gestione dei gruppi classe, l'approccio consapevole ad una didattica interculturale, l'acquisizione di conoscenze ed abilità specifiche nell'insegnamento dell'italiano come lingua seconda; tutto ciò nel quadro di metodologie dialogiche e riflessive.

Il resoconto di queste esperienze formative, condotte anche attraverso l'uso di una piattaforma di e-learning dell'Università di Firenze (*Lifelong Learning*) è ampio e dettagliato nelle sue varie e molteplici fasi di collegamento con i gruppi di lavoro distinti nei territori. Un'idea unificante fra di esse risulta essere stata la predisposizione di *project work* capaci di realizzare la concezione professionale dell'insegnante-ricercatore. Nel testo si presentano su ciò contributi sintetici, ma approfonditi nelle loro articolazioni, di numerosi insegnanti. La rassegna di queste varie iniziative di ricerca-azione sottende e sorregge una positiva idea di impegno e riuscita di queste attività.

In particolare, nella terza sezione, si richiama l'intendimento, nell'elaborazione dei progetti individuali di ricerca-azione, di valorizzare ciò che poteva meglio aderire alla *specificità scolastica di ogni docente* in modo tale che l'attività potesse portare ad un cambiamento visibile in quella *sua propria realtà scolastica*.

Tutto ciò, tuttavia, non solo sulla base dell'individuazione di personali percorsi didattici e formativi, ma anche nell'ambito del quadro generale degli orientamenti che sostanziano la *Action Research*. Questo al fine di avere consapevolezza e corretto uso, non solo delle determinanti generali di questo metodo, ma anche delle eventuali situazioni di difficoltà incontrate nel realizzare i cambiamenti perseguiti.

Un'idea di verifica e valutazione delle azioni intraprese viene quindi legata a due interrogativi: *quali cambiamenti ha attivato il progetto nei soggetti partecipanti* e *quali elementi sono stati significativi per produrre quei cambiamenti*.

In quest'ambito si considera che “le azioni di sviluppo hanno assunto un andamento iterativo, secondo un'alternanza tra lavoro empirico e osservazione sul campo e hanno contribuito a migliorare la conoscenza della realtà della scuola nell'affrontare i problemi concreti attraverso una dialettica costante tra azione e riflessione secondo il paradigma della complessità”.

A sostegno di questa positiva affermazione si enumerano, per autore, scuole e docenti interessati, le specifiche e dettagliate presentazioni, di 48 progetti di ricerca-azione infine svolti nei vari istituti coinvolti. Inoltre, nell'evento *Evento formativo (finale) di presentazione dei progetti di ricerca-azione Fami*, vengono poi declinati come *Projet Work di curricolo interculturale* 48 schemi, assai interessanti, di lavoro di più insegnanti in una pluralità di Istituti.

Importante sarebbe stato, in questi contesti operativi, tuttavia anche rilevare la profondità della condivisione docente delle idee educative

realizzate o in via di realizzazione, raccogliendo più articolate e soggettive testimonianze personali. Resterebbe comunque acquisita la consapevolezza, ed è certamente una questione centrale, che “l’educazione interculturale” sia “un percorso che non è sempre agevole ricostruire”.

Infatti “la richiesta di una maggiore professionalizzazione, insieme alla consapevolezza che occorre imparare ad apprendere, studiare i casi, utilizzando anche la ricerca-azione per migliorare i processi di coscientizzazione” definisce un quadro di “fondamentali obiettivi ancora da raggiungere a pieno” nell’itinerario educativo inteso ad “assumere la diversità come paradigma dell’identità stessa della scuola nel pluralismo”.

Una conclusione, tanto positiva nelle idealità educative, quanto problematica nelle realizzazioni concrete, che prudentemente andrebbe verificata a fondo, soprattutto con ulteriori riflessioni sulla continuità e stabilizzazione nel tempo dei comportamenti docenti (e direttivo-gestionali) innescati da questi complessi itinerari di formazione, non sempre effettivamente socialmente e facilmente condivisi nei territori da tutti gli stakeholder a cui nel volume si fa rapido cenno. (**Angelo Luppi**)

S. Sodi, *“Nella scuola classica bisogna formar la mente”*. *Il Liceo Galilei di Pisa (1853-2017)*, Pisa, ETS, 2021, pp. 293, € 29,00

È usanza diffusa che gli istituti scolastici pubblichino, per celebrare momenti particolarmente significativi della e nella loro storia, volumi collaborativi, per lo più a cura di uno o più dei loro insegnanti, per raccontare le vicende più significative della loro attività, ricordare i docenti più prestigiosi e gli alunni che li hanno frequentati, con speciale riguardo a quelli che dopo il diploma si sono distinti. Non a caso, in genere, per simili pubblicazioni si parla di annuari, non molto diversi da quei volumi-album che raccolgono, nei colleges anglo-americani, le testimonianze, anche fotografiche, di ogni anno scolastico.

Il liceo classico pisano non ha fatto e non fa eccezione a questa tradizione, forse rituale, ma che, tuttavia, per gli storici della scuola si rivela utile e non solo per ricostruire vicende locali, ma anche per estrapolare da tali vicende i mutamenti sociali e sociologici in atto in un determinato periodo storico, gli indirizzi didattici che si vanno con il tempo affermando e le relazioni tra il centro – la gestione ministeriale della pubblica istruzione – e la periferia, ossia l’attuazione di leggi,

normative e circolari da parte di singoli docenti in determinate aree culturali e sociali.

Per il Liceo pisano vale la pena ricordare, di là da singoli articoli o testimonianze autobiografiche sparse in varie pubblicazioni, almeno due volumi, ossia *Nel 1° Centenario della fondazione (1853-1953). Miscellanea collaborativa a cura del preside e dei professori dell'istituto* e, più di recente, nel 1996, *Caro Liceo. Storia Immagini Ricordi del "Galilei" di Pisa nel racconto dei suoi protagonisti*, a cura di Vincenzo Letta, Sergio Piane e Antonio G. Sisunno.

Nel passaggio dal volume del 1953 a quello del 1996, l'approccio al momento commemorativo è cambiato: da un lato, sono i protagonisti dell'insegnamento a ricordare, talora anche con una certa retorica e sempre con nostalgia (è il caso di Armando Carlini) l'esperienza della docenza liceale; dall'altro, si comincia a lavorare sugli archivi o su quanto ne resta e sulle fonti orali. Docenti e studenti sono chiamati in causa: e se i ricordi non sono neppure in questo caso esenti da nostalgia, tuttavia, il tentativo, sollecitato dai curatori, è quello di tracciare un bilancio di questa esperienza scolastica. Insomma, la domanda mai espressa, ma sempre sottintesa, rivolta agli ex alunni è: il quinquennio al "Galilei" che cosa ha significato nella vostra storia culturale? E, dunque, valeva la pena affrontare questi studi?

Dal 1996 ad oggi è passato un quarto di secolo: una generazione, vale a dire. Ma di fatto, per la scuola e per la società italiana si registra una trasformazione profonda molto più di quanto ci si possa ragionevolmente aspettare da una generazione.

Innanzitutto, recente pandemia a parte, in questi venticinque anni, il clima politico italiano è cambiato, abbandonando del tutto la centralità del partito ideologicamente orientato a vantaggio di una situazione sempre fluida, allergica alle questioni ideologiche e perfino ideali, dominata dalla propensione al trasformismo ed al populismo, da un lato, e, dall'altro, all'indifferenza o, peggio, al qualunquismo.

In secondo luogo, il neo-liberismo si è affermato in tutto l'occidente (e non solo), cambiando volto al lavoro, alle aspettative di impiego ed alla relazione tra formazione culturale e mondo lavorativo, con conseguenze evidenti, per lo più negative, come attestano le crisi economiche ricorrenti, ma anche positive. E penso alla libera circolazione dei lavoratori – specialmente a livello della ricerca – da un Paese all'altro, fatto che, pur con tutti i suoi limiti, potrebbe, nondimeno, gettare le basi per una consapevolezza cosmopolita di contro ai rigurgiti nazionalisti e sovranisti, cui stiamo assistendo.

In terzo luogo, a cambiare profondamente è stata soprattutto l'istituzione scolastica. Per un verso – e lo ricorda anche Sodi nel suo lavoro – ci hanno pensato i vari ministri dell'Istruzione che, presi dalla foga riformatrice, hanno finito per distruggere il poco di buono che sopravviveva ai decenni precedenti e dato il via libera ad una degenerazione che ad oggi sembra inarrestabile. Anche e soprattutto se consideriamo che gli ultimi inquilini della Minerva sembrano detenere il record della chiacchiera senza costrutto. Per altro verso, gli stessi mutamenti economici, hanno destituito – basta leggere le pagine di Abranavel, uno dei guru dell'efficientismo meritocratico – di dignità e valore i percorsi scolastici, cui si è opposta l'efficacia della formazione attraverso l'esperienza e l'importanza delle competenze rispetto alle conoscenze, come se le due potessero procedere irrelate tra loro. Infine, il combinato disposto di critiche, di populismo crescente, acrimonioso verso il mondo della scienza ed i suoi rappresentanti, e dell'altrettanto crescente disinteresse per la dimensione pubblica dell'esistenza, ha spostato l'asse portante della scuola dai suoi attori – insegnanti, dirigenti ed alunni – ai suoi clienti, genitori in testa: essi non chiedono più, come nella stagione riformatrice (anche se non coraggiosa come sarebbe stato necessario) partecipazione alla vita ed alla gestione della scuola, ma pretendono, appunto come si conviene a clienti, di essere soddisfatti nelle loro esigenze. Il motto “soddisfatti o rimborsati” vale a scuola come negli acquisti on-line: solo che a scuola il rimborso passa attraverso il Tar e la scuola di solito paga.

A fare le spese di questa situazione complessa e composita è stato soprattutto il liceo classico, erede di una tradizione che parte dal Collegio romano di gesuitica memoria per arrivare all'assetto gentiliano ed oltre, secondo la tesi non solo del primato della cultura umanistica, ma anche e soprattutto che lingue classiche e filosofia siano i pilastri su cui costruire le menti, secondo l'asserto di Gentile che Sodi opportunamente riprende quale titolo del suo lavoro. Un'affermazione da nobilitare con il richiamo ad una celebre espressione di Montaigne (rimessa in circolazione dall'ormai centenario Morin) secondo cui l'importante è formare una testa “ben fatta” più che una testa “ben piena”.

Il liceo classico così oggi è attaccato da più parti perché al fondo ancora troppo aristocratico nei suoi obiettivi, dotato di un curriculum antiquato incapace di tener dietro ai mutamenti in atto, didatticamente statico: e ciò nonostante che – da decenni, ormai –, le sue aule non ospitano più solo i rampolli dell'aristocrazia del sapere e del denaro, i

suoi programmi di matematica si siano arricchiti, le lingue straniere vi siano insegnate nell'intero quinquennio e non manchino interessanti laboratori a latere delle attività curricolari.

Ebbene il lavoro di Sodi sarebbe impensabile senza tenere conto di questo quadro di riferimento generale ed in larga misura extrascolastico.

In primo luogo, infatti, questo libro ricostruisce la storia del liceo pisano dalla sua fondazione – durante il governo dell'ultimo Lorena – fino al 2017, quando, a testimonianza del decrescente *appeal* del suo curriculum rispetto alle giovani generazioni ed alle loro famiglie, a seguito di un progressivo calo di iscrizioni l'istituto fu accorpato con l'adiacente istituto tecnico "Pacinotti", cessando di fatto la sua vita autonoma per diventare un percorso dell'Istituto d'Istruzione Superiore "Galilei-Pacinotti". Insomma, Stefano Sodi disegna l'intera parabola di questa istituzione, voluta "a gran voce" negli anni Cinquanta dell'Ottocento, prima come scuola comunale, poi regia e infine statale, destinata ad accogliere studenti come Ulisse Dini, Renato Fucini, Giovanni Gronchi, Gillo Pontecorvo o i fratelli Taviani (tanto per citare nomi significativi anche per i non addetti a lavori) ed insegnanti come Manara Valgimigli, Orazio Camaiori, Giuseppe Raniolo, Giuseppe Isnardi, destinati spesso alla cattedra universitaria, o Archimede Bellatalla, non solo interessante matematico ma anche non trascurabile poeta vernacolare sulla scia del più celebre e già citato Renato Fucini.

In secondo luogo, Sodi sceglie un progetto espositivo e ricostruttivo che lo pone apertamente su una strada diversa rispetto a quello battuta dai tradizionali annuari scolastici e perfino dal citato *Caro Liceo*, cui comunque fa riferimento e da cui deve attingere per materiale d'archivio che i curatori del volume del 1996 poterono consultare e che, oggi, è scomparso, da quando, nel 2011, dopo vari anni di ristrutturazione dei locali del liceo, masserizie, libri, documenti e ausili didattici tornarono alla sede loro propria dall'"esilio" presso una adiacente scuola media, perdendo nel trasferimento qualche "pezzo".

Benché l'autore faccia riferimento a personaggi-chiave del liceo "Galilei", tra i presidi, i docenti e gli alunni e, specialmente per il periodo seguente la promulgazione delle leggi razziali, non disdegna di tracciare profili biografici e vicende di docenti o di gruppi di studenti perseguitati ed estromessi dalle aule della scuola – come nel caso di Lamberto Borghi o dei Pontecorvo –, di fatto egli intreccia la storia politica con quella dell'istituto pisano.

Di qui la stessa struttura del lavoro, articolato in quattordici capitoli, ciascuno dei quali si riferisce a decenni-chiave della storia politica,

sociale e culturale italiana: dal periodo preunitario all'età giolittiana, passando per i fermenti risorgimentali e gli anni immediatamente successivi all'unificazione nazionale; dalla Grande Guerra al Ventennio ed alla disastrosa avventura della seconda guerra mondiale, via via fino ai decenni repubblicani, distinti dagli aspetti centrali della vita del Paese, in relazione con le scelte (sia governative sia didattiche a livello di singolo docente o del consiglio d'istituto) inerenti alla scuola. Così il lettore si vede scorrere davanti il fervore e le speranze della ricostruzione, gli anni della contestazione giovanile ed i dibattiti sulla cogestione della scuola fino all'ultimo periodo – quello del “riflusso”, ma anche delle pseudo-riforme – che culmina con l'autonomia e che approda ad una nuova realtà, ossia ad un'altra storia, tutta da scrivere, anche se senza soluzione di continuità con quella precedente.

Le coordinate dell'intero discorso sono due: da un lato, l'idea generale che il liceo classico vada considerato – secondo l'orientamento gentiliano – la palestra della formazione della mente e, quindi, il luogo della formazione della classe dirigente; dall'altro, l'esplicita intenzione di verificare se e fino a qual punto l'istituto pisano sia stato fedele a questa visione di fondo, che è al tempo stesso educativa e politica. Si tratta, infatti, di un'idea che si fa sempre più problematica, per un verso, a mano a mano che gli orientamenti culturali e scientifici si sfaccettano e prendono le distanze da un sapere (apparentemente) basato solo sulla “retorica” e sull'amore per il passato e, per l'altro, con l'affermazione della democrazia, intrinsecamente riluttante a privilegi di sorta ed aperta, almeno formalmente, a riconoscere a chiunque, con il diritto di voto, anche il diritto ad esercitare in prima persona la sua cittadinanza. Insomma, di contro al conservatorismo di Gentile, la democrazia sancisce una società aperta in ogni senso, a cui la scuola dovrebbe servire da ascensore sociale e non da accessorio di selezione, controllo e soprattutto freno.

Il quadro complessivo che ne deriva è quello di un istituto rispondente alla sua *mission*, non diversamente dalla maggior parte dei licei classici italiani, peraltro, orgogliosi della tradizione di primato culturale loro assegnato, anche se oggi in declino, con tutte le contraddizioni che questo comporta. Il liceo pisano fu una fucina di futuri intellettuali, di alunni pronti a combattere – per la causa nazionale, per l'intervento nel 1915, per la lotta antifascista, per la contestazione nel “formidabile” sessantotto; ebbe docenti prestigiosi, spesso passati alle aule universitarie, per lo più politicamente progressisti – penso specialmente al sotterraneo antifascismo o alle prese di posizione aperta-

mente sinistrorse nel secondo dopoguerra –, ma tutti fermamente convinti del verbo gentiliano, riconducibile alla parola d'ordine di una spietata selezione.

Se tentativi di innovazione didattica non sono mancati – prima per la sensibilità di singoli insegnanti e poi per scelte condivise (laboratori di ricerca storica, attività teatrali o in biblioteca, giornalini d'istituto e così enumerando) in anni più recenti –, Sodi non nasconde che gli insegnanti non sempre sono stati inclini a seguire le richieste dei tempi nuovi. La tendenza alla conservazione di un patrimonio culturale illustre si è mostrata spesso, perdendo di vista che la scuola non è una teca museale, ma un “opificio di cultura”, per dirla con un'espressione cara al collega Genovesi.

Anche a Pisa, come nel resto d'Italia, l'istanza del contenimento sociale, così pressante non solo in Gentile, ma anche in un radicale come Salvemini ed in tutta la cultura liberale tardo-ottocentesca, è stata sconfitta: le donne, che Gentile in particolare avrebbe voluto confinare in un percorso tutto per loro senza sbocchi universitari, ma con chiare istanze familiari e casalinghe, hanno cominciato per tempo ad entrare nelle aule del “Galilei”, non appena la legge l'ha loro concesso, prima sommessamente e poi sempre più numerose; allo stesso modo sono cresciute sempre di più le iscrizioni di *homines novi*, ossia di figli della piccola borghesia e del proletariato. E con il passare del tempo anche per loro si è aperta la porta dell'università e delle professioni liberali.

Intatta, è rimasta sempre l'intenzione di “formare” l'intelligenza, che, a dirla tutta, dovrebbe essere appannaggio non di un indirizzo di studi soltanto, ma della scuola in quanto tale, come, peraltro, anche se confusamente e con serie ipoteche ideologiche, aveva capito Gentile, quando diceva che voleva, sì, poche scuole, ma che fossero scuole.

Per concludere, vengo all'ultimo merito di questo volume che, oltre la chiarezza espositiva, la ricchezza di informazione, l'abilità a ricreare – almeno per chi, come me, al liceo “Galilei” di Pisa è stata prima alunna e poi, sia pure per breve tempo, insegnante – l'atmosfera di quelle aule, sa sollecitare il lettore ad una riflessione sul ruolo della scuola superiore.

La mancata riforma di questa parte del nostro sistema scolastico – e da Berlinguer a Giannini, nessun ministro dell'istruzione ha saputo affrontare in maniera corretta il problema, se non con l'occhio rivolto al risparmio, come Moratti e Gelmini attestano – è un problema grave ed urgente. Oggi le istanze ministeriali sono dettate dall'economia e dal

criterio dell'occupabilità. A costo di andare controcorrente – un'eredità che credo mi venga proprio dalla mia frequenza al “Galilei” in anni pieni di fermenti e speranze e con insegnanti straordinari –, mi sento di affermare che abbiamo imboccato ancora una volta la strada sbagliata.

Se il liceo classico oggi ha ancora un senso, esso va ricercato proprio nel suo principio fondativo: formare la mente e non un artigiano o un tecnico del computer o... Da qui si dovrebbe ripartire per una scuola media unica, con un triennio diversificato in più opzioni, con il riconoscimento di pari dignità a discipline di base ed a saperi pratici, di apertura verso il mondo del lavoro e senza sacrificare quegli aspetti logico-linguistici, che sono necessari per diventare soggetti autonomi e cittadini consapevoli. La preparazione professionale può aspettare dopo la fine della scuola superiore, con la possibilità di scegliere tra l'università con i suoi percorsi di specializzazione e di preparazione alla ricerca e corsi di formazione professionale superiore.

Del resto, nel 1762, Rousseau lo aveva scritto chiaro: prima formare l'uomo e poi il cittadino e, quindi, il lavoratore. Infatti, in assenza del primo, si può concludere, anche cittadinanza e lavoro soffriranno. **(Luciana Bellatalla)**

L. Todaro (a cura di), *Gianni Rodari. Incontri e riflessioni a cento anni dalla nascita*, Roma, Anicia, 2020, pp. 416, € 30,00

Questo cospicuo volume raccoglie gli atti di un convegno, organizzato a Catania dal curatore del volume stesso, nell'anno rodariano, appena conclusosi, sul tema “Altre cento di queste favole. Incontri e riflessioni sulla figura e l'opera di Gianni Rodari a un secolo dalla nascita (1920-2020). Nell'introduzione Todaro presenta al lettore lo spirito che ha animato, prima, l'incontro catanese e, quindi, la pubblicazione dei suoi lavori: dinanzi ad uno scrittore come Rodari, ormai da considerarsi un vero e proprio classico della letteratura e proprio perché tale, è sempre necessario tornarsi ad interrogare. Infatti, proprio quando tutto sembra detto e concluso, sempre uno sguardo più approfondito consente di cogliere suggestioni e spunti nuovi. Per capire Rodari, certo, ma anche per orientare il nostro lavoro di ricercatori, di educatori e di storici dell'educazione.

Per tener fede a questo progetto, su cui non possiamo che concordare visto che anche il dossier di “Ricerche Pedagogiche” dedicato a Rodari nell'anno del centenario, si muoveva sulla stessa strada, Toda-

ro ha il merito di riunire una folta schiera di studiosi, italiani e stranieri, di lungo corso o più giovani, rodariani di ferro o neo-adepti. E soprattutto ha il merito di coinvolgere sguardi diversi: studiosi della letteratura per l'infanzia, storici dell'educazione, ma anche linguisti, sociologi, storici e letterati. È una compagine di ventiquattro studiosi, compreso, ovviamente Letterio Todaro¹, che lavora compatta, benché ciascuno con un proprio sguardo indagatore, per offrire al lettore un ritratto al tempo stesso complesso, articolato ma anche unitario del “favoloso” Gianni.

Se la complessità emerge dall'articolazione dell'interesse e della ricostruzione dell'opera rodariana da prospettive diverse, per i suoi contenuti, per le molteplici attività dell'autore (scrittore, giornalista, impegnato nella propaganda del PCI, legate al cinema e via dicendo), per i nessi espliciti ed impliciti con la società, la cultura e le vicende dell'educazione del suo tempo, l'unitarietà emerge dalla messa a fuoco dei nodi centrali, ricorrenti e, perciò, ineludibili dell'attività di Rodari.

In tal modo, il volume è, per così dire, composto da tre elementi, che costituiscono tre livelli di lettura.

Sul primo va collocata la ricostruzione della vita e della poetica dell'autore; sul secondo, troviamo le relazioni tra le sue opere e la vita civile, politica, culturale e scolastica del suo tempo; sul terzo, infine, va a situarsi la ricezione di Rodari all'estero: in primis, nei Paesi slavi, attirati dalla sua militanza comunista, negli anni del dominio sovietico inclini a ricondurlo in un alveo ideologico non rispondente alla sua complessità e, nel post-comunismo, ora sospettosi verso i suoi messaggi (è il caso della Romania) ora conquistati da un discorso libero e liberatorio (è in caso della Polonia); in secondo luogo nei Paesi anglofoni, dove la sua diffusione è stata lenta, non ancora capillare e, soprattutto, resa difficile dalla capacità di traduzione di giochi linguistici e riferimenti culturali specifici.

¹ Li cito in ordine alfabetico: Leonardo Acone, Claudia Alberghetti, Angela Articoni, prematuramente scomparsa all'inizio dell'estate 2021, la slavista Marina Balina, Susanna Barsotti, Pino Boero, Marnie Campagnaro, Dorena Caroli, il rumeno Marius-Mircea Crișan, Gabriella D'Aprile, la sociologa Liana Maria Daher, il tedesco Hans-Heino Ewers, Sabrina Fava, il sociologo Augusto Gamuzza, la rumena Emanuela Ilie, le sociologhe Anna Maria Leonora e Giorgia Mavica, Vanessa Roghi, la polacca Ewa Nicewicz-Staszowska, la linguista Rosaria Sardo, Raffaella C. Strongoli, lo storico contemporaneista Ermanno Taviani, e l'italianista statunitense Maria Truglio.

Questa è la struttura dell'intero volume, che consente non solo di vedere come Rodari è letto fuori d'Italia, ma anche di coglierne gli interessi multiformi per musica, cinema, classici della letteratura, nella continua ricerca di affinamento, di messa in discussione di idee acquisite e di revisione dei risultati raggiunti, tipica dell'uomo e dello scrittore Rodari e di ricostruirne le vicende creative sullo sfondo di scelte personali e lavorative, dalla breve esperienza di maestro alla collaborazione con il "Corriere dei Piccoli", dal lavoro giornalistico all'approdo alla *Grammatica della fantasia*.

Da questa messe di contributi emergono, tuttavia, a dare unità, come ho detto, ad un lavoro polimorfo e nutrito dalle curiosità e dagli interessi molteplici dell'Autore, due aspetti, su cui tutti gli interventi, ora apertamente ora indirettamente, concordano e convergono.

Al primo posto va, senz'altro, collocato l'amore di Rodari per la parola, per i suoi guizzi ludici, per la sua plasmabilità metaforica, in cui si ritrovano certo le lezioni di Carroll e dei surrealisti, Tofano e Palazzeschi, ma che viene posto a servizio, con maggiore consapevolezza e maggior impegno civile rispetto al passato, della possibilità di trasformazione consapevole ed intenzionale del mondo. L'ottimismo della volontà di gramsciana memoria non è a caso evocato a più riprese in queste pagine ed è certo sorretto, in Rodari, dall'idea che il mondo – sia quello in atto sia quello sognato o sperato – esiste solo nella misura in cui viene espresso in parole. Il silenzio o l'opacità del luogo comune condanna alla morte: si può guardare senza vedere e, soprattutto, la nebbia può avvolgere le dimensioni più promettenti della realtà. Il pensiero ha bisogno di parole: solo così può dare concretezza all'invisibile, all'impalpabile e perfino a ciò che appare a tutta prima irreali e addirittura impensabile.

Il secondo elemento unificatore viene individuato nell'impegno educativo (in queste pagine, tuttavia, si privilegia la definizione di pedagogico, che forse avrebbe bisogno di qualche chiarificazione in più) costante di Rodari. Tale impegno è intrinseco alla sua scelta poetica e, per così dire, al tempo stesso la condizione della sua ricerca linguistica e il frutto più maturo di tale ricerca. Si tratta di un impegno non didascalico, ma civile, con cui Rodari si propone di sollecitare al cambiamento, attraverso i suoi lettori – e forse è proprio per questo che, non diversamente da Vamba o Tofano, sceglie come *target* i bambini, depositari di quel futuro, che gli adulti possono prefigurare, ma certo non vivere –, un intero Paese, con costumi cristallizzati, linguaggio impoverito e miseria culturale, proveniente da un passato non troppo lontano.

In queste pagine, non ci si focalizza sul Rodari intellettuale. Eppure, l'intera ricostruzione, le finestre aperte su altri panorami culturali o su altri mondi politico-letterari, l'incontro tra l'Autore ed altri mezzi espressivi, dal fumetto alla televisione, dalla musica al cinema, la sua storia personale di uomo di parte non possono che condurci necessariamente a prendere atto del fatto che Rodari fu prima di tutto un intellettuale. Per questo fu scrittore, senza etichette, ma di preferenza per un pubblico giovane, cui voleva insegnare, con il suo esempio personale e con le sue scelte espressive, che per essere liberi si deve scegliere sempre le strade più impervie e meno battute e dire sì solo se e quando si è veramente convinti che il consenso sia un atto logicamente e moralmente giustificato e non un atto dovuto, cui non possiamo sottrarci.

Per questi motivi, il volume curato da Todaro ci restituisce in maniera corale, non solo dobbiamo essere grati al “favoloso” Gianni, ma dovremmo anche, in questi nostri tempi oscuri e calamitosi, riflettere più spesso sulla sua lezione. Proprio secondo le intenzioni di questo volume. **(Luciana Bellatalla)**

ErrePi
in medias res

Direttore responsabile
Giovanni Genovesi

Anno LV, n. 82-83, Luglio -Dicembre 2021
suppl. online al n. 220-221 di “Ricerche Pedagogiche”
C. P. 201 – 43100 Parma – E-mail: gng@unife.it

Editoriale: Ma è proprio necessaria l’educazione civica come disciplina a sé stante?, di *G. Genovesi*, p. I – **I classici di turno:** Paulo Freire (1921-1997), di *E. Marescotti*, p. II – **Le parole dell’educazione:** Proverbio, di *G. Genovesi*, p. IV – **Ex libris:** De Amicis, utopista e profeta, di *G. Genovesi*, p. VI – Dormire, forse sognare, di *L. Bellatalla*, p. VIII – Elogio della lentezza, di *G. Genovesi*, p. IX – Socrate e la maieutica, di *Giovanni Genovesi*, p. X – La supplente, di *L. Bellatalla*, p. XII – **Res Iconica:** La classe degli asini, di *L. Bellatalla*, p. XIII – Idoli infranti, di *L. Bellatalla*, p. XV – Realpolitik e coscienza elastica, di *L. Bellatalla*, p. XVI – **Nugae:** Il DDL Zan, di *G. Genovesi*, p. XVII – Un paese di vecchi, di *G. Genovesi*, p. XVIII – Vaccino sì o vaccino no, di *G. Genovesi*, p. XX – **Alfabeticamente annotando:** Ambiguità – Covid e scuola – Dubbio – Educazione come azione sociale – Utopia, di *G. Genovesi*, pp. XXI-XXII

Editoriale – Ma è proprio necessaria l’educazione civica come disciplina a sé stante? - Da molte persone – delle quali quasi tutte non sono studiose di problemi della scuola e dell’educazione – si sente l’esigenza di introdurre l’educazione civica come materia curriculare e, quindi a se stante con valutazioni che fanno media per la pagella. Non ho mai capito bene cosa, di preciso, vogliono dire anche se credo intendano di una disciplina che insegni le regole di vita civile nel nostro Paese quali, gli articoli della Costituzione, com’è retto lo Stato, cosa sia il Parlamento, quali le azioni e le forme per eleggere coloro che lo faranno funzionare, ecc. Ma tutti questi aspetti rientrano o potrebbero rientrare nell’insegnamento della storia senza bisogno di aumentare il già oneroso curriculum. Insomma, se pensiamo che sia giu-

sto, per un cittadino italiano conoscere quelle regole su accennate senza accennare alle regole con cui si reggono gli altri Paesi d'Europa e del mondo credo fermamente che sia un errore, perché la scuola ha il compito di educare dei virtuali cittadini del mondo, sebbene, di fatto e per accidente siano, in Italia cittadini italiani, in Francia francesi, in Germania tedeschi, ecc. Penso, piuttosto, che la scuola, ossia l'insegnante di ogni disciplina che è nel curriculum della scuola, e non solo, dunque l'insegnante di storia, ma tutti gli insegnanti abbiano il compito, con le loro stesse discipline, di far capire ai loro allievi non tanto le regole politiche con cui si reggano gli Stati, bensì il concetto basilare che ne fa uno Stato monarchico o una Repubblica costituzionale, uno Stato teocratico o uno Stato dittatoriale e quali tra questi possono essere uno Stato di diritto, ossia quello che al meglio tutela la crescita degli esseri umani come cittadini. A ben vedere, è tutta la scuola, nella sua struttura, nelle sue regole che la contraddistinguono come luogo che si fa centrale educativa e un vero e proprio opificio di cultura che insegna, con il suo stesso esistere, l'educazione civica. Tutto mette fine alla perversa illusione che imparare le regole significhi rispettarle, perché è la scuola stessa che le fa vivere e gli insegnanti ne spiegano i concetti. Concetti che avocano a sé tutto il modo che struttura il comportamento civile con i nostri pari che è quello che si è soliti chiamare "curriculum nascosto" o, come dicono gli anglosassoni, *hidden curriculum* (vedi i primi tre articoli della rivista SPES, anno XV, n. 15, luglio-dicembre 2021) che entra nella scuola alla chetichella, senza chiedere permesso, anche perché ogni allievo e ogni operatore scolastico, e ogni insegnante se lo porta dietro e, soprattutto, sa come riconoscerlo e farlo riconoscere. E questo si chiama educazione, lo strumento che c'insegna il nostro comportamento civile grazie a una scuola che funziona senza appesantire il curriculum: *entia non sunt multiplicanda sine necessitate*. (G.G)

I CLASSICI DI TURNO

Paulo Freire (1921-1997) - Non è facile riassumere in poche parole la figura di Paulo Freire e la portata delle sue concezioni educative in termini di innovazione e inclusione. Ci sono però alcuni concetti chiave che possono quantomeno dare l'idea del suo approccio all'edu-

cazione, alla politica, alla società, aspetti che ha sempre considerato strettamente interrelati e reciprocamente influenti. Si tratta dei temi della *coscientizzazione*, dell'*emancipazione* e della *libertà*, del ruolo dell'*alfabetizzazione*, in senso strumentale e funzionale, per la comprensione/partecipazione sociale e, non ultimo – per entrare nel vivo anche di istanze contemporanee intitolate all'educazione e all'apprendimento permanente – alle strutture stesse della cosiddetta educazione degli adulti: il valore delle *esperienze di vita*, del *dialogo*, della *sfida* a destini che sembrano già irrimediabilmente segnati. Come tutti i cosiddetti “metodi educativi” anche il *metodo Freire* corre sempre il rischio di essere riduttivamente considerato come un insieme di tecniche e di pratiche spicciole da applicare alla stregua di una procedura preconfezionata. In realtà, pur rispettandone gli aspetti di struttura, è importante soprattutto riferirsi esplicitamente alla *ratio* che innerva di significato tale metodo: l'*appropriazione*, la *padronanza*, la *partecipazione*, la *ricerca*, la *creazione di cultura*. La stessa nozione di *parole generatrici*, che sono cruciali nel processo di alfabetizzazione così come Freire lo concepiva, attesta la complessità e anche l'ampiezza di un processo che va ben al di là del mero imparare a leggere, scrivere e far di conto. Del resto, riferirsi alle idee forti che sottostanno a tale approccio è quanto consente al pensiero di Freire di essere sempre attuale, anche in tempi e luoghi assai differenti rispetto a quelli di originaria applicazione, per allargarsi a tutti quei contesti in cui, appunto, il possesso dell'alfabeto è inteso e praticato come strategia di pensiero, di comunicazione e di azione. In senso lato, dunque, si delinea una impostazione pedagogica di fondo suscettibile di imprimere una curvatura didattica ben precisa anche ad attività che non sono necessariamente di alfabetizzazione primaria in conclamati contesti di povertà, disagio o marginalità. Tutt'altro: vale la pena chiedersi – senza alcuna retorica – se non siano proprio le realtà considerate più evolute e avanzate a necessitare una profonda azione educativa di disvelamento e di significazione, richiamandosi alla suggestione di un bisogno autenticamente educativo che Freire attribuiva non solo all'*oppresso*, ma anche all'*oppressore*. Nel suo complesso, la proposta freiriana risulta quindi fondata sulla qualità dell'esperienza educativa, pensata in termini di perseguimento di equità, inclusività, pari dignità umana, convivenza pacifica, solidarietà, sviluppo sostenibile, questioni che, nei loro aspetti essenziali, interrogano urgentemente il nostro presente e il prossimo futuro. Sì, pensi, ad esempio, a quanto sia necessario dotarsi

continuamente di strumenti e di strategie per l'interpretazione del mondo in cui viviamo, delle relazioni di cui si sostanzia, dei complessi ed inediti fenomeni in cui siamo immersi. O, ancora, si pensi alle nostre crescenti necessità di competenze di orientamento, di scelta, di progettualità esistenziale e, contestualmente, agli orizzonti di senso riguardanti la nostra identità, il senso di benessere, gli indicatori di qualità della vita, di oggi e di domani. Le riflessioni di Freire, in questa prospettiva, ci richiamano alle nostre consapevolezze, alle nostre responsabilità individuali e collettive, al nesso tra conoscenza e azione. La sfida è quella di portare avanti un'idea di cultura in cui il "cosa si apprende" si intrecci alla consapevolezza del "come" e del "perché" si apprende e, da questo punto di vista, l'eredità freiriana è quantomai preziosa: perché l'educazione *bancaria* o *depositaria* cui si riferiva Freire agisce sempre laddove si segue un principio meramente trasmissivo e non trasformativo, laddove si privilegia il versante quantitativo rispetto a quello qualitativo, laddove si nega il dialogo, il confronto, la problematizzazione, la co-costruzione del sapere. (E.M.)

LE PAROLE DELL'EDUCAZIONE

Proverbio* - Indica un detto popolare, breve e arguto che condensa esperienze secolari per dare avvertimenti e insegnamenti circa il comportamento umano. Il termine deriva dal latino *proverbium*, massima, composto secondo alcuni da *probatum*, verificato, e da *verbum*, parola, da cui il senso di detto che ha trovato conferma nell'esperienza, e secondo altri da *pro*, avanti, e *verbum*, parola, e quindi detto avanti di agire e in funzione dell'agire. Il proverbio rientra nella letteratura sentenziosa e nel genere definito parenetico (dal greco *parainetikòs*, esortativo) proprio per le sue fondamentali caratteristiche che esortano l'individuo all'azione morale, al comportamento corretto. In tale genere di letteratura si può far rientrare tutta una serie di termini che indicano la volontà di dare avvertimenti morali con icastica concisione, quali *adagio* (dal latino *adagium*, plausibilmente per contrazione di *ad agendum*, verso ciò che deve essere fatto, oppure per unione delle due voci *aio*, dico, e *prodigium*, cosa meravigliosa), *aforisma* (dal greco *aforizo*, composto dalla particella intensiva *apo*, da, e *horizo*, delimito, stabilisco), che indica, per traslato, la definizione di un concetto più

grande in brevi e pregnanti parole che riassumono il risultato di precedenti considerazioni), *apoftegma* (parola greca composta dalla particella intensiva *apo*, da, e da *fleggo* (parlo, discorso) usata per indicare un detto memorabile di qualche personaggio illustre che esprime argutamente un giudizio importante e utile), *detto* (dal latino *dictum*, detto, e dal greco *deiktos*, detto, mostrato, ad indicare un'espressione che caratterizza episodi circostanziati e, quindi, per traslato, motto emblematico, sentenza), *massima* (dal vocabolo latino *maxima*, che sta per *maxima sententia*, grandissima opinione), *sentenza*. Sentenze e proverbi si danno sempre come spie di estremo interesse per lo storico della scuola e dell'educazione, come, del resto, della storia della cultura in generale. In effetti, il richiamo alla scuola e all'educazione è presente in varie espressioni, sentenze, modi di dire e proverbi, insomma in tutta la letteratura sapienziale, quasi a testimonianza di una stretta interazione tra quest'ultima e il mondo della formazione, interazione che influisce sull'immagine di scuola che si sedimenta con il passare degli anni e dei secoli in quelle stesse comunità in cui la scuola agisce e in cui circolano aforismi e proverbi su di essa. Insomma, sentenze e proverbi ci aiutano a capire il manifestarsi storico delle condizioni formative e, al tempo stesso, le sue tensioni al dover essere. Ma c'è di più: sentenze e proverbi sono anche le spie di un modo di essere costante dell'uomo al di là della temperie storica, ne colgono per così dire le radici, i suoi aspetti ontologici tutt'altro che lineari, bensì sinuosi, complessi e, comunque, contraddittori. Senza dubbio è un tentativo per molti aspetti rozzo o, comunque, poco raffinato e da non prendere mai con quell'assolutezza con cui si esprime. Per sfruttarlo al meglio bisogna proprio compiere quella storicizzazione che il proverbio non fa; occorre cioè volta volta commisurarli alle esigenze del presente senza mai lasciarsi irretire dalle grandi verità che finge di promettere pur sapendo di non poterle dare. Ma certamente a quelle verità cerca di stimolare, con una forte tensione etica. Troppo spesso la letteratura sentenziosa è stata presa esclusivamente come esempio di incitamento al conservatorismo più vieto, senza considerare che essa, oltre che nascere dal desiderio di non disperdere il passato e di trovare in esso degli insegnamenti e delle norme per orientare l'azione, esprime anche un desiderio di miglioramento dell'esistenza umana, e quindi una sorta di idealità ad andare al di là di quanto c'è per tendere a quanto è desiderabile che ci sia. Nel proverbio e nella sentenza, si cela sempre anche un costante avvertimento a migliorare se stessi e la comunità in

cui si vive, sia pure *lento pede*, con un'azione che tende a trasformare conservando, a far tesoro cioè di un passato senza la consapevolezza del quale l'uomo sarebbe costretto a rinascere ogni volta da capo. Il proverbio è sempre lì, pronto a ricordare questa necessità: la ripete riproponendola in varie salse, forte della consapevolezza che *repetita iuvant*. D'altronde è questa una delle caratteristiche fondamentali dello stesso insegnamento. Esso può sperare di raggiungere un qualche successo se l'insegnante ripropone, ritorna con pazienza e continuità, sia pure con differenziate modalità di offerta, sugli stessi contenuti e se, al tempo stesso, l'allievo si esercita costantemente ad applicarli e a verificarne l'utilità nelle circostanze più diverse. Ma allora il ripetere non significa solo fare continuamente la stessa cosa, bensì esercitarsi più volte per farla sempre meglio, per avere sicurezza di avere appreso. Insomma, il *repetita iuvant* è una sollecitazione a far tesoro del passato per migliorare il futuro. Se dai proverbi e dalle sentenze sapremo leggere questo insegnamento, allora non saranno solo semplici curiosità da eruditi, ma un contributo non privo di interesse per indagare sul passato e uno stimolo altrettanto interessante a guardare al futuro. (G.G.) *La nota è stata ripresa da G. Genovesi, *Le parole dell'educazione. Guida lessicale al discorso educativo*, Ferrara, Corso editore, 1998).

EX LIBRIS

De Amicis, utopista e profeta – Ecco che ritorna Edmondo De Amicis e il suo *Cuore* sulle pagine di un pamphlet, il cui autore, Marcello Fois (*L'invenzione degli Italiani. Dove ci porta il Cuore*, Milano, Feltrinelli, 2021) ha avuto l'intuito di aver capito il significato profondo del capolavoro di De Amicis: l'invenzione degli Italiani. Egli, infatti, al di là dall'aver costruito “un'opera che non ha solo valore letterario – che si può giudicare efficace, di livello buono, mediocre, o pessimo)..., auspicando la nascita di una nazione a tutti gli effetti moderna. *Cuore* deve sì insegnare il valore dell'istruzione e della solidarietà sociale, ma deve anche e soprattutto insegnare agli italiani a catalogarsi prima che si scoprano menefreghisti, pusillanimi, sanguigni, guardinghi” (p. 3). Ma tutte queste caratteristiche negative che possono scomparire solo se c'è la scuola. E il perno di tutto il *Cuore* è proprio quella spinta utopica che fa immaginare a De Amicis le cariatidi di

una scuola popolare moderna che va ben oltre alle misere scuollette elementari dell'epoca umbertina. "In questa prospettiva – scrivevo su "Rivista di Politica, Educazione e Storia (a. II, n. 2, gennaio-giugno 2009),...In questa prospettiva, *Cuore* non è più da vedersi come un caso isolato, vuoi di fortunato *best seller* o vuoi, secondo alcuni, di punta più alta raggiunta dal conservatorismo narrativo di De Amicis, bensì un aspetto dello sviluppo della sua visione sociale e politica che maturerà ancora grazie anche alla prova economicamente riuscita e, al tempo stesso, coraggiosa per la sua carica utopica... Con *Cuore*, De Amicis scrive la sua utopia sulla scuola. Si tratta di una scuola che, pertanto, è ben lontana da quella che c'è e che De Amicis ben conosce per averla descritta nel suo *Romanzo d'un maestro*. Ma è anche una scuola che, in quanto ideale, non ci sarà mai. Tuttavia essa, quel modello che De Amicis traccia nel suo libro, dovrà essere la guida per poterla perseguire. De Amicis scrive la sua utopia fingendo di essere un ragazzo di undici anni, Enrico. È lui la voce narrante di tutto il libro, eccetto che per i racconti mensili. Ed Enrico si comporta come un ragazzo torinese di 11 anni, con il suo italiano infrancesito, con le sue esagerazioni, con i suoi toni sentimentali troppo calcati, con un gusto "casalingo" per la retorica, e così via. La scuola di *Cuore* vuole essere una scuola qualunque di una qualunque parte d'Italia. È vero che è a Torino, non foss'altro perché quella utopia non poteva essere altro che l'espressione di una mentalità illuminista del nord. Impensabile collocare questa scuola a Canicattì. Come è impossibile collocarla in un qualsiasi ambiente rurale dell'Italia d'allora. La scuola di De Amicis è in città e non poteva essere altrove, perché la città funge, deve fungere, come costante stimolazione educante: i monumenti, la topografia, le sfilate delle truppe, il re, il carnevale, il Giorno dei Morti, il mercato, le varie botteghe artigiane, i negozi, le imprese edili, i mezzi di trasporto (l'omnibus), ecc. La città è una delle strutture portanti della scuola di De Amicis. L'altra struttura portante è l'insegnante, serio, che non ride mai, al massimo sorride, non scherza e non si lascia mai andare. Lavoratore coscienzioso anche se povero, il maestro con le sue premure, le sue ansie, i suoi interventi e le sue conoscenze che esibisce al meglio nei racconti mensili, è un eroe senza il quale la scuola non ci potrebbe essere. L'altro pilastro della scuola deamicisiana è la famiglia. In *Cuore* la famiglia ha un ruolo importantissimo, un ruolo che rischia di mettere in ombra quello del maestro che può passare come un esecutore della volontà della famiglia e, *in primis*, di

quella del padre”. Insomma, afferma Fois, *Cuore* “non è un romanzo storico, non è un dramma, non è un testo comico, non è un romanzo psicologico...È utopico (p. 57). E Fois dice apertamente che lo è perché vuole costruire una scuola diversa da quella che c’è. “Se la scuola corrisponde alla realtà dice Fois, se non è l’espressione di un’utopia sociale, politica, culturale, allora non è *scholé*...L’utopia proposta da De Amicis, (in cui) il corpo del maestro incarna un progetto di irrealtà, che pur prepara alla vita. De Amicis aveva in mente una scuola che modificasse, che forgiasse, la realtà, ma ci siamo trovati davanti a una società che ha modificato e forgiato la scuola” (pp. 38 e 39). De Amicis non solo utopista, ma anche profeta.(G.G.)

Dormire, forse sognare – Julia, Félix e Tito sono una famigliola serena e soddisfatta: i primi due sono innamorati, contenti del loro lavoro, anche se con qualche sogno nel cassetto (Julia, cameriera nel bar di un albergo, sogna di potersi mettere in proprio e Félix, avvocato delle assicurazioni, si rimprovera di aver fallito in un caso di furto proprio nell’albergo dove lavora la moglie) e ora sono più che mai contenti perché è arrivato Tito, sei mesi quando la storia comincia, a rinsaldare la loro unione. E a far pareggiare i conti con la vita: lei ha perduto molto giovane il padre e lui ha con i genitori, specie con il padre, un rapporto difficile. Ma è estate: il lavoro, gli impegni del bambino da accudire e il caldo suggeriscono che è tempo di vacanze. E i tre si mettono in viaggio per la Las Marinas dove l’attende, per recuperare le forze, un residence presso la spiaggia. Così comincia il lungo romanzo *La voce invisibile del vento* (in originale il titolo è ben più pregnante, *Presentimientos*) di Clara Sanchez, prolifica ed affermata scrittrice spagnola, nota per la sua inclinazione all’intimismo e per le sue posizioni critiche allo stile di vita contemporaneo. Non voglio svelare tutta la trama, che ha qualche risvolto “giallo” e qualche intrigo non sospettabile. Mi limito a dire che la bella vacanza tanto attesa si rivelerà un incubo per i giovani coniugi: uscita per comprare del latte, Julia finirà in coma o in una sorta di letargia (la cosa non è ben chiara) in seguito ad un incidente. Così fino allo scioglimento finale, il racconto procede su due piani: da un lato, il tentativo del marito e della madre di risvegliare Julia e, dall’altro, i sogni di Julia, che crede di essersi perduta a Las Marinas e vive, addormentata, una vita parallela. In entrambi i casi, Félix e Julia mettono in gioco la loro vita: il primo, per cercare di capire meglio la sua compagna, di cui si accorge di aver trascurato alcuni

comportamenti, al fine di riportarla tra i vivi; la seconda, perché in quel sopore simile ad una morte, fa i conti con se stessa, con le sue scelte, le sue debolezze e le sue paure. Basta dire, per chiudere, che Félix e Julia usciranno cambiati dalla loro esperienza: uno, perché ha consapevolmente ed intenzionalmente imboccato una nuova strada; l'altra perché nel sogno ha compiuto una sorta di auto analisi che l'ha condotta ad una nuova e più responsabile identità. (L. B.)

Elogio della lentezza – Riordinando i romanzi stranieri, mi è ricapitato tra le mani una vera chicca, il libro di Luis Sepulveda, *Storia di una lumaca che scoprì l'importanza della lentezza* (trad. di Ilide Carmignani, Parma, Guanda, 2013). Come dice il titolo è la storia di una giovane lumaca che si pone due domande per lei fondamentali: perché è lenta e perché non ha un nome. Cerca una risposta chiedendo a tutte le compagne del gruppo, anche a quelle più anziane finché le dissero che se non avesse smesso di fare sciocche domande l'avrebbero cacciata dal gruppo. Allora, la lumaca se ne andò di propria volontà, dicendo che sarebbe tornata quando avesse trovato le risposte soddisfacenti. Andò dal vecchio gufo che abitava nel grosso e alto arbusto di calicanto e per raggiungerlo arrivò quasi a notte e, per di più, la risposta che ne ebbe non la soddisfece. Il gufo le disse che la lentezza, forse, dipendeva dal guscio che l'appesantiva, ma lei sapeva, per esperienza, che non era così. Ringraziò il gufo e ripartì, ma era ormai tardi e cercò un posto da dormire. Trovò un sasso abbastanza grosso, tirò dentro le sue cornella con in cima gli occhi e si accostò più che poté al sasso per ripararsi meglio dal vento e s'addormentò. Si risvegliò quando sentì che il sasso si muoveva in effetti non era un sasso ma una tartaruga che si chiamava Memoria le disse che era felice di portarla con sé e fecero un po' di strada con la lumaca sul carapace. Andando verso i limiti del prato si misero a guardare la strada quella striscia nera dove passavano macchine rumorose e sfreccianti il fatto era veramente angustiante per le due amiche e Memoria le disse che era la strada dove transitavano gli uomini con le loro macchine e che era molto pericolosa. Memoria chiese alla lumaca come mai si trovava in giro di notte e lei le rispose che andava in cerca di risposte alle domande che addirittura la ossessionavano quelle sul nome e quella sulla lentezza. Per questo era scappata dal suo gruppo che abitava nel prato detto dei Denti di Leone perché con le sue domande non la sopportavano più. Allora Memoria le disse ti darò un nome, Ribelle, che la

giovane lumaca accettò ben volentieri. Memoria e Ribelle continuarono a parlare dei pericoli che provenivano dall'essere accanto agli uomini che per altro dovevano fare strade usando l'asfalto che invadeva i prati e inquinandoli. Allora, disse Ribelle, debbo andare ad avvertire le mie compagne che è il caso di traslocare dal prato dei Denti di Leone. Salutò Memoria e ritornò sui suoi passi lentamente, molto lentamente e prima di arrivare trovò altri animaletti: lombrichi, bruchi, formiche e altri piccoli esseri viventi che la ringraziarono molto e si prepararono per cambiare casa. Ribelle trovò tutti questi animaletti del prato che vivevano tra l'erba proprio grazie alla sua lentezza al punto che lei si sentì contentissima della sua lentezza con cui aveva avuto modo di trovare molte piccole creature. Alla fine, arrivò anche dal suo gruppo e avvertì del pericolo che da lì a poco avrebbero corso e che quindi bisognava andar via. Le lumache più anziane dopo averla interrogata se aveva avuto le risposte che voleva cercarono di temporeggiare ma Ribelle cercò di affrettare il più possibile data anche la loro naturale lentezza. Le più giovani, comunque, la seguirono con fiducia seppure si interrogavano tra sé e sé quando mai avrebbero potuto ritrovare un prato come quello dei Denti di Leone. Intanto si era fatta notte e le lumache si erano stancate e infreddolite avvicinandosi alla strada sentirono il caldo dell'asfalto e si soffermarono troppo al punto che furono schiacciate dalle macchine che passavano. Ribelle le aveva avvertite e le richiamo tutte per andare a cercare casa per la notte. Alla fine, trovarono casa alla base di un vecchio grande castagno e vi entrarono in fretta per riposarsi al sicuro. Ribelle aveva capito che il prato dei Denti di Leone era nella loro mente e anche lì pertanto c'era il prato dei Denti di Leone. Il delicato racconto di Sepùlveda sulla giovane Ribelle, a dire la verità, non è solo l'aver capito l'importanza della lentezza ma ha sottolineato che la salvezza di tutti i gruppi di piccole creature del prato si era messa in moto grazie alla curiosità di Ribelle e alla sua infaticabile ricerca affrontando la disapprovazione delle lumache anziane, come volerla punire della sua testardaggine, il pericolo di andar via dal suo gruppo fonte di dolce sicurezza. L'antropomorfizzazione delle lumache è, da una parte, il rifiuto dei perché dei giovani e, dall'altra, il rifiuto degli stessi giovani dell'autoritarismo degli anziani. Su tutto c'è la lentezza, che se per la Lumaca Ribelle è una necessità per noi essere umani è una virtù: fa, peraltro, pensare e agire meglio. (G.G.)

Socrate e la maieutica – Socrate è un vagabondo della cultura, alla ricerca della felicità dell'uomo. Tutto ciò che lo spinge a ricercare, sulla politica, sulla democrazia o sulla tirannia, sulla giustizia, sulla religione e sulla santità, sulla verità e la menzogna, sull'amicizia, ecc., è quanto *eros* lo provoca a fare. L'*eros* socratico non ha assolutamente un'accezione romantica o agganciata alla privacy ma molto più ampia visto che riguarda quanto ho detto. Tutto rientra nel sentimento erotico. In effetti, in ogni nostra azione c'è la provocazione di *eros*. Il soggetto che accetta tali provocazioni è felice, colui che le ignora genera infelicità, perché il suo io, sepolto sotto le macerie del pregiudizio, è incapace di seguire la via della ragione. Socrate gira per Atene, interrogando chi incontra, suscitando discussioni vivaci su vari aspetti su cui sta ricercando. Sono aspetti che presentati abilmente dal filosofo finiscono per coinvolgere il suo dialogante. Socrate ne riprende le risposte e ne fa oggetto di altre domande proprio per insinuare nell'altro il dubbio su quanto aveva detto con grande sicurezza. Per far questo, Socrate usa un metodo che chiama *maieutica*, ossia quello che distingue una levatrice, com'era sua madre, che cerca di tirare fuori, senza violenza quanto può, un nascituro dal ventre della madre. Socrate, continua a parlare senza mai alterarsi e far alterare il suo interlocutore per cercare di tirarne fuori ciò che è senza senso e frutto della sua supponenza, che il filosofo riprende, con "domande a specchio" fino a far emergere *se stesso*, il vero lui che sa ascoltare e apprendere che la strada per la conoscenza è lunga e che molti saranno i dialoghi inconcludenti. E ciò anche perché la via per conoscere, ossia la ricerca, è più importante di arrivare a definire in modo effimero qualcosa, sia pure espressa con un concetto e non con semplice paragone. Insomma, Socrate cerca di insegnarti che se hai fame è molto meglio imparare a pescare piuttosto che qualcuno ti regali un pesce. Smontare la sicumera di quanto l'altro dice è il compito di Socrate, convinto che sia un compito di grande forza educativa. E lo fa senza mai negare ciò che l'altro dice o invitandolo a riflettere sulle avventate certezze che ha enunciate e a pensare che quanto finora detto non ha affatto portato a nessun chiarimento circa il problema di partenza. Socrate non vede che questo sia un errore ma anzi un avvertimento che nessun argomento affrontato non ha mai una soluzione certa, assoluta e valida per tutti i casi e per tutti i tempi. I vari interlocutori, dialogando con Socrate, imparano a uscire dal ruolo passivo di chi aspetta di apprendere un sistema che dà risposte conclusive e logiche ai problemi posti.

Scrivo Pietro del Soldà al riguardo nel testo da cui ho ripreso l'idea per questa nota: "Le domande, le incertezze, le aporie di Socrate stimolano ciascuno di noi a mettersi in gioco, nel proprio mondo e nella propria quotidianità, e ad avanzare lungo l'unica via che ci può avvicinare alla felicità: la conoscenza di sé in una relazione con gli altri finalmente piena, sincera, aperta, coinvolgente. La felicità, infatti è plurale. Oppure, semplicemente non è" (*Non solo di cose d'amore. Noi, Socrate e la ricerca della felicità*. Feltrinelli – Marsilio editore, 2018, p.14). Socrate ti aiuta a smettere di pensare che la tua vita sia più felice avendo più certezze perché nulla ha da chiedere ad altri. Come Don Ferrante gode di quanto crede di sapere: è del tutto sicuro che la peste non ci sia e di lì a poco ne morì. Il dialogo socratico ti insegna che aprirti all'altro da te ti può servire a liberarti da giudizi infondati e da opinioni preconcepite che inquinano e fanno tacere i dubbi che orientano l'analisi razionale che guida la ricerca. (G.G.)

La supplente – Una casa editrice prestigiosa come la Garzanti ha di recente accettato l'opera prima di Cristina Frascà, un'insegnante di materie letterarie torinese, poco più che quarantenne. Sinceramente, è difficile capire perché vi abbia puntato: il racconto è scritto bene, è ricco di rimandi culti, fin dal titolo dei vari capitoli, ma è anche di una leggerezza sorprendente, fatta di luoghi comuni, di situazioni prevedibili e con un intreccio da romanzo per giovinette. Personalmente, tuttavia, continuo a preferire le piccole donne alcottiane, che almeno avevano il pregio dell'originalità. Il mio interesse è stato sollecitato dal titolo e da un giudizio riportato sulla sopraccoperta: "Un romanzo che dovrebbero leggere tutti per scoprire cosa vuol dire fare il lavoro più bello e difficile del mondo: l'insegnante", a firma di tale Enrico Galiano che ho scoperto essere – in quanto professore che gestisce un sito relativo alla scuola –, una sorta di influencer in questioni scolastiche. In effetti, di scuola si parla in questo libro anche perché l'autrice la conosce bene per esperienza diretta. Ma, la scuola è solo marginale nel contesto del racconto, che è una sorta di diario-confessione-seduta psicanalitica della protagonista, una trentenne sfigata, come si usa dire oggi, senza lavoro, senza un compagno, troppo chiacchierona, troppo in carne e, secondo la famiglia, anche inetta rispetto ai successi professionali e sentimentali di amici, sorella e cugini. Insomma, un disastro alla ricerca di se stessa. Ma il lettore non si sgomenti: nonostante intoppi, incidenti di percorso e vere e proprie disgrazie, la nostra pro-

tagonista, con parecchi chili meno intorno al giro vita, troverà se stessa nelle braccia del bel tenebroso di turno, in questo caso un medico russo, dal pronunciato fascino slavo, occhiceruleo, biondo e con un fisiccaccio niente male. Marginalmente, il ritrovamento del proprio io passa anche dalla scuola, dove la precaria docente si trova a suo agio tanto da decidere di provare il concorso, per dividere la sua vita futura tra il bel Sasha e le aule scolastiche. E della scuola – va riconosciuto – Frascà dà un’immagine meno corriva rispetto a quelle della Mastrocola, dell’Oggero e delle fiction televisive. Se la classe protagonista del romanzo può apparire una corte dei miracoli per i casi umani che vi si raccolgono, la Frascà mette in luce aspetti interessanti: innanzitutto, gli adolescenti hanno un mondo interiore che è colpa ignorare perché è partendo dal loro linguaggio, dai loro reali bisogni, dalle loro fragilità e anche dalle loro risorse che si può sperare di farli crescere e di accostarli a quella cultura che, a tutta prima, giudicano distante; in secondo luogo, l’insegnante non è un improvvisatore, ma uno che lavora sia sul materiale umano che ha a disposizione sia sul suo bagaglio culturale, non tanto per trasmetterlo quanto per far capire che questa cultura è viva ed aperta e tocca a tutti, non uno escluso, continuare a farla crescere; in terzo luogo, l’insegnante non è un facilitatore, ma deve essere un motivatore; in quarto luogo, l’insegnante non deve arroccarsi su metodi consolidati o tradizionali, ma cercare quanto è funzionale alla situazione in cui sta lavorando in interazione con gli alunni; e, infine, alla base di tutto deve stare il rispetto. Rispetto che l’insegnante deve pretendere per sé, ma che deve ricambiare nei confronti dei suoi alunni, invitandoli a fare del sapere e delle competenze che acquistano a scuola lo strumento per perseguire la realizzazione di se stessi e dei propri sogni. Perché, come la protagonista dice con veemenza alla collega di matematica molto rigida, non esiste un determinismo sociale: ciò che un ragazzo o una ragazza diventerà dipende solo da lui. E dalla scuola, se l’insegnante fa il suo mestiere non solo con passione, ma anche e soprattutto con la consapevolezza professionale necessaria. (L. B.)

RES ICONICA

La classe degli asini – Questo è il titolo di un film del 2016, mandato in onda su RAI. Esso si ispira, forse con qualche esagerazione funzio-

nale all'*audience*, e con qualche tocco agiografico, ad una vicenda vera: quella cioè di un'insegnante (e poi preside) torinese, Mirella Antonione Casale che contribuì alla definizione ed al varo della legge sull'abolizione delle classi differenziali e dell'immissione dei disabili nelle scuole per i cosiddetti normodotati. Siamo nel 1964, in una Torino, culturalmente civilissima, ma ostinatamente chiusa verso i meridionali, che venivano a cercarvi fortuna. A ciò si aggiunga una scuola altrettanto ostinatamente chiusa (su tutto il territorio nazionale) al cambiamento e legata ad un modello autoritario, mutuato dai decenni precedenti. In quegli stessi anni – ma il grosso degli italiani non ne sapeva niente – il MCE metteva in atto, con maestri davvero particolari, strategie didattiche innovative e ispirate a ideali democratici; Don Milani tentava a Barbiana di trasformare la sua scuoletta in una piccola comunità educante a tutto vantaggio degli ultimi, normodotati, sì, ma con evidenti svantaggi socio-culturali; a Livorno, Don Nesi (non a caso compagno di banco di Lorenzo Milani, in seminario) fonda il Villaggio-scolastico nel quartiere Corea dove si svolgono attività formative per ragazzi ed adulti, anche qui con un occhio agli svantaggiati. Il merito del film, che nel 2021 – in quella tipica stagione di repliche continue che è l'estate – la Rai ha nuovamente messo in onda, non sta tanto nel raccontare la battaglia di questa donna coraggiosa, quanto nel delineare con una certa efficacia i motivi ed i principi di questa battaglia civile. Ciò è reso possibile da due elementi narrativi, ispirati alla realtà ma rielaborati dagli sceneggiatori. Innanzitutto, si tratta della contrapposizione tra due modelli di insegnanti: da un lato, c'è la Casale, che, all'inizio, si schiera con l'ordine ed accetta le discriminazioni, nella fattispecie che un alunno meridionale indisciplinato venga "spedito" alle differenziali; dall'altro, c'è Felice, altro insegnante di Lettere, che cerca di venire incontro ai diversi – qualunque sia il tipo di diversità – e lo fa in aperto dissenso con il preside, a scuola, e fuori della scuola in un doposcuola da lui creato per tutti "gli asini" che l'istituzione respinge e che, al contrario, avrebbero bisogno di più aiuto. Felice ha chiaro l'assunto che la scuola pubblica è e deve essere la casa di tutti, non uno escluso. Antonia, invece, matura questa consapevolezza sulla base di una sua vicenda personale e molto dolorosa: la figlia maggiore, infatti, per le complicazioni dell'"asiatica" (la pandemia dei tardi anni Cinquanta del secolo scorso!) è diventata disabile ed incapace di relazionarsi con gli altri e di esprimere sentimenti. Quando la costosa scuola privata, a cui l'ha iscritta, la caccia in ragio-

ne dell'inutilità degli sforzi degli insegnanti e, contemporaneamente, lei e il marito cominciano a frequentare l'Anffas, la sua visione dell'educazione e dei bisogni dei bambini speciali cambia. Da una parte, c'è, dunque, un insegnante che comprende quale strada prendere solo confrontandosi con l'idea che ha maturato della scuola e che lo sollecita a farsi carico di analfabeti adulti, diversamente abili grandi e piccoli, immigrati che parlano solo il dialetto, ossia di tutti coloro cui la scuola pubblica dovrebbe prestare aiuto per metterli in condizione di vivere la pienezza della loro esistenza personale e civile secondo le possibilità di ciascuno. Dall'altra c'è un'insegnante, che ha saputo indirizzarsi sulla via dell'educazione genuina solo quando si è scontrata con una dura realtà. Una differenza, questa che non cancella o ridimensiona il merito della sua lotta, ma che dovrebbe nel contempo invitare chi lavora in ambito educativo a riflettere sul ruolo dei principi e degli sfondi teorici nell'elaborazione della quotidianità della vita scolastica. (L. B.)

Idoli infranti - Nella caldissima estate del 2021, Rai Movie ha messo in onda un film impegnato. Si tratta de *La caduta*, un film del 2004 girato da Oliver Hirschbiegel, con un ottimo cast in cui spicca uno straordinario Bruno Ganz, nei panni di un Hitler ormai alla resa finale, sospeso tra deliri di onnipotenza, consapevolezza della disfatta e paranoia. Il film racconta gli ultimi giorni di Hitler con fedeltà ai documenti e scegliendo – ad esempio nel caso dell'uccisione dei figli di Goebbels – una versione tra quelle possibili e tramandate, visto che regista e sceneggiatori utilizzano fonti documentarie e due volumi interessanti sulla battaglia di Berlino e la caduta del nazifascismo, vale a dire il saggio di Joachim Fest, *Der Untergang: Hitler und die Ende des Dritten Reiches* e le memorie di Traudl Junge, una delle segretarie del Führer. Non è tanto il contenuto del film che qui mi piace sottolineare, anche perché ben noto, quanto alcuni aspetti, che, in qualche modo e in senso lato, sono riconducibili all'educazione e rimandano tutti al ruolo rovinoso dell'ignoranza e dello scollamento tra dimensione razionale e dimensione emotiva nella formazione e nell'esperienza umana. Nel bunker in cui vive asserragliato i suoi ultimi giorni, Hitler è circondato non da dipendenti e/o servitori, ma da una schiera di uomini e donne adoranti, che temono di dover sopravvivere senza di lui e che ne assecondano, condividendole e non per piaggeria, ora le speranze, ora la disperazione ora gli oltraggi verso presunti traditori o

militari incapaci di fare il loro mestiere e di eseguire gli ordini del capo. Nessuno nel bunker vuole o può guardare la realtà per quella che è e perfino la morte, accettata e cercata in battaglia o auto-procurata, appare legittima e legittimata dalle parole di Hitler. Tutti sono aderenti ad una fede più che ad una visione razionale e ragionevole del mondo e sono ormai incapaci di costruirsi in maniera autonoma un'identità ed un'esistenza, come peraltro testimonia la lettera della signora Goebbels al figlio di primo letto, cui annuncia l'intenzione di suicidarsi con il marito, senza lasciar sopravvivere nessuno dei piccoli figli. Ciò ci pone davanti, se mai ce ne fosse bisogno, a un'evidenza: il male non educa, ma perverte nel profondo, cancellando l'umanità che ci dovrebbe caratterizzare, e chi è educato non può aderire in nessun modo al male. Accanto a Hitler, ci sono parecchi uomini istruiti – chimici, medici, fisici –, ma non c'è nessuna persona davvero educata. Male, ignoranza profonda e prevalenza di risposte emotive su analisi razionali costituiscono quell'impasto micidiale che può piegare le menti, rendere prigioniera la volontà e uccidere l'istanza morale che si accompagna all'umanità. Il mondo scorre davanti agli occhi e alla mente, ma né lo sguardo materiale né la riflessione sono più in grado di percepirlo, di analizzarlo e, infine, di comprenderlo. In chiusura del film, compare un passaggio di un'intervista rilasciata dalla vera Traudl Junge: l'anziana donna ricorda che era entrata al servizio di Hitler poco più che ventenne e che, al processo contro i collaboratori del Führer, era stata assolta proprio per l'attenuante dell'età; ma aggiunge che avrebbe dovuto comprendere, nonostante i suoi pochi anni e le scarse notizie che filtravano alle impiegate su quanto stava accadendo, in quale abisso era entrata. Non aver compreso le dava, anche da vecchia – l'intervista fu rilasciata poco prima della sua morte nel 2002 –, un senso di frustrazione e un rimorso costante. Su queste parole e su questi sentimenti non sarebbe inopportuno soffermarsi, in questi nostri tempi di rigurgito (quasi voluttuoso) di ideologie liberticide, xenofobe ed estremiste: nessuno è, alla fine, veramente innocente, se si sottrae al mestiere di vivere, che si basa sullo sforzo continuo di migliorarci, ossia di educarci. (L. B.)

Realpolitik e coscienza elastica – Nel 2014, il regista italiano Giulio Ricciarelli, con un nutrito cast di attori tedeschi, ha realizzato il film dal significativo titolo *Il labirinto del silenzio*, che, con il film del 2015 *Lo Stato contro Fritz Bauer*, racconta la difficoltà con cui

la Germania, nell'immediato dopoguerra e passato il processo di Norimberga, fece i conti con il Nazismo e i suoi crimini. La storia è nota: entrambi i film cui mi riferisco raccontano gli sforzi del giudice Bauer e dei suoi giovani collaboratori per assicurare alla giustizia i criminali di guerra del Terzo Reich. Gli sforzi andarono a buon fine, se Eichmann fu catturato e processato in Israele e se in Germania, nel 1963, si avviò il Processo di Francoforte, che doveva portare a condanne meno severe di quelle comminate a Norimberga, ma non meno esemplari. Ma oltre questi sforzi emergono anche l'omertà e gli ostacoli con cui si pretende di fare arenare le ricerche di questi criminali. Perfino da Adenauer viene l'ordine di non sollevare polveroni: la Germania ha bisogno di ritrovare la sua pace e di ricostruire il suo benessere. Il fatto è – come era da aspettarsi e come scopre il giovane ed ingenuo collaboratore di Bauer – che non solo pressoché tutti i tedeschi (perfino suo padre, disperso in guerra e l'amico giornalista che lo sta aiutando convintamente nelle sue indagini) sono stati membri del partito, ma anche che molti personaggi in vista ed in posti dirigenziali a livello economico e nel mondo della scuola dell'avvocatura hanno fatto attivamente del passato del regime. Al fondo, il sistema si difende per salvaguardarsi: scoprire le connivenze del passato significherebbe distruggere il *neue Kurs* democratico tedesco. Bauer e i suoi, tuttavia, ci riusciranno. Almeno in parte, se si pensa che il famigerato Mengele, meglio noto come Dottor Morte, non solo morì in Sud America, sfuggendo ad ogni arresto, ma per parecchi anni viaggiò, sotto falso nome eppure riconoscibilissimo, dal suo esilio sicuro alla Germania, senza nessun fastidio. Film come questi sollecitano a riflettere anche sull'Italia, chiedendoci se, fino a qual punto e come anche noi abbiamo fatto i conti con il passato, e non solo quello della dittatura e della guerra. Documenti secretati, personaggi che con indifferenza o cinismo si muovono da un campo ideal-ideologico ad un altro, individui legati a gruppi eversivi che sono andati liberi, ecco sono questi gli aspetti su cui dovremmo riflettere. La coscienza non si addormenta mai e quando il calcolo politico cerca di anestetizzarla, allora l'educazione è in serio pericolo. E con essa il futuro. (L. B.)

Il DDL Zan, il provvedimento contro l'omotransfobia, "bloccato" al Senato da diversi mesi, è stato affossato con la "tagliola", ovvero con il voto segreto che blocca l'esame degli articoli e degli emendamenti e che, di fatto, ha dato il via a chiunque, contrario, di restare nascosto visto che gli è permesso di tirare il sasso e nascondere la mano. La Destra, Lega, Fratelli d'Italia e Forza Italia, si è scatenata in un vergognoso applauso da stadio in segno di giubilo perché è stato bloccato il passaggio a Legge dello Stato del ddl contro l'omotransfobia, le discriminazioni fondate sull'orientamento sessuale e la disabilità, una legge che avrebbe ottemperato al dovere di applicazione dell'art. 3 della Costituzione. Un articolo che assegna alla Repubblica il "compito di rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini. Impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese". In queste righe la Costituzione chiama in causa la scuola che ha, in effetti, un'importanza decisiva nel garantirla come l'istituzione che combatte sistematicamente l'ignoranza, l'ostacolo tra i maggiori a fruire della libertà e dell'uguaglianza. Non è certo un caso che la Destra al completo, più una quarantina di transfughi e qualche assente in viaggio nel Medio Oriente (!), abbiano vinto e rimandato così la discussione del ddl. Zan alla prossima legislatura. (G.G.)

Un paese di vecchi - Non credo certo di dire una novità, constatando che il nostro Paese si è via via, sempre più popolato di anziani e di vecchi e i giovani vanno sempre diminuendo a vista d'occhio. I vecchi hanno ampiamente dimostrato di non sapere agire politicamente bene, non so perché ma i fatti lo dimostrano visto che nessuno dei grandi problemi che dalla fine della seconda guerra mondiale ha angustiato il Paese sono stati risolti: surriscaldamento del clima, la diminuzione dei poveri e delle diseguaglianze dei cittadini, la forte evasione fiscale di 120 miliardi di euro, l'abbattimento della disoccupazione che mai diminuisce, specie nel settore giovanile da cui la fuga all'estero di centinaia di migliaia di giovani a prescindere dalla specializzazione, il decremento della popolazione anche per il disagio che la famiglia avverte di mettere al mondo dei figli, la costante paura che crea la presenza

di consistenti gruppi di estrema destra che da noi è un continuo tormento e diffonde odio e paura, gli inutili e sterili incontri a livello internazionale – penso ai due giorni del G20 di Roma e alla settimana di Glasgow – che, al di là d’incontrarsi, non hanno concluso nulla, prevedendo possibili cambiamenti, circa il clima, se non fra trenta o cinquanta anni, quando nessuno di loro (ma anche di noi) ci sarà più. Non è questa una decisione politica, proprio perché la soluzione non è prevista in tempi brevi. E i tempi di soluzione circa la scuola non sono certo più brevi: in settantasei anni solo due interventi si sono rivelati importanti per la loro azione, sia pure abborracciata, politicamente e nei contenuti, l’unificazione della scuola media inferiore, senza il latino, nel dicembre 1963, e i sei Decreti Delegati nel maggio 1974. Negli anni successivi, fino a oggi, dicembre 2021, sono state fatte quattro riforme della scuola (Berlinguer, Moratti, Gelmini, Giannini) tutte da dimenticare perché furono una toppa peggiore del buco. Da quello che bolle in pentola non risulta che si stia preparando niente di buono. Il ministro Patrizio Bianchi della P.I., ai primi del maggio scorso, mise on line le “Linee programmatiche del Ministero dell’Istruzione”, dove cerca di valorizzare gli Istituti tecnici statali per tenere la scuola all’altezza dei tempi a livello tecnologico e digitalizzato. È un’idea di Prodi e è un’idea vecchia che sempre ha finito per abbassare il livello formativo della scuola, piegandola a divenire una scuola professionale, cioè una scuola di sfollamento della vera scuola, come pensava Gentile che, usando Ovidio, non doveva essere intasata da coloro considerati *fruges consumere nati*, cioè per consumare i frutti della terra per nutrirsi e, quindi, non adatti per formarsi all’alta cultura per nutrire il pensiero. È un’idea la più antidemocratica che ci sia e contraria al dettato della nostra Costituzione che all’art. 1 recita sì: “L’Italia è una Repubblica democratica fondata sul lavoro. La sovranità appartiene al popolo che la esercita nelle forme e nei limiti della Costituzione, ma all’art. 3 precisa: “È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che, limitando di fatto la libertà e l’eguaglianza dei cittadini. Impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l’effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all’organizzazione politica, economica e sociale del Paese”. In queste righe la Costituzione chiama in causa la scuola che ha, in effetti, un’importanza decisiva nel garantirla come l’istituzione che combatte sistematicamente l’ignoranza, l’ostacolo tra i maggiori a fruire della libertà e dell’uguaglianza. È alla scuola, dunque, che la Costituzione si rivolge

e proprio essa è quella che in tutti questi settantatré anni l'ha tradita. Come avrebbe detto Salvemini, moltiplicare le varie scuole professionali era un modo perché ogni piede trovasse la sua scarpa. Ma in effetti la pluralità di indirizzi scolastici che, secondo una celebre quanto scorretta metafora di Gaetano Salvemini, permette a ogni allievo di trovare la sua scarpa, finisce per essere solo una trappola. In effetti, essa costringe, troppo spesso, a frequentare una scuola di lavoro che è tutto meno che una scuola... Tanto più che i ceti popolari finiscono per non avvertire la necessità della scuola che vien loro assegnata, dal momento che vi colgono in prevalenza gli aspetti negativi vuoi come distrazione dei propri figli dal lavoro, vuoi come estraniamento e sradicamento dalla cultura popolare che, per quanto misera fosse, costituiva la base della propria identità. D'altronde i socialisti negli anni del primo Novecento difendevano con le unghie e con i denti le scuole del lavoro che volevano che il governo le tenesse ben distinte dalle scuole classiche, facendo così un gran favore a Giovanni Giolitti e poi, negli anni '20, a Giovanni Gentile. Ma oggi, nel 2021, non è più il caso di cascare in questi trabocchetti e aprire alla scuola superiore unica e rimandare la formazione della professione o del mestiere, con pari dignità e con pari attenzione coltivati entrambi tre o quattro anni in un settore extrascuola scelto dall'allievo e retribuito dallo Stato come apprendista secondo le discipline opzionali inserite per almeno due anni nell'ultimo biennio del corso di studi. Così, peraltro, si elimina l'ingarbugliato e, forse, inutile problema dell'alternanza scuola-lavoro che rischia di essere solo una perdita di tempo. (G.G.)

Vaccino sì o vaccino no – Al G20 di Roma, dove hanno partecipato i 20 Paesi più industrializzati del mondo (l'80% del PIL mondiale) organizzato dal Presidente del Consiglio, Mario Draghi, è stato deciso, per fronteggiare la pandemia del Coronavirus, che si mostra sempre più pericolosa attaccando i bambini da 0 a 12 anni non vaccinati, di vaccinare, possibilmente, tutti gli abitanti della Terra, circa 8 miliardi e mezzo ca. di persone. Oggi siamo a quota 40% e, procedendo così, arriveremo al 70 %. Un programma ambizioso, avrebbe detto De Gaulle, che però, realizzato o meno, è stato assunto perché è il problema della globalizzazione che espone ogni soggetto umano, qualsiasi sia la sua età e in un mondo in cui milioni e milioni di persone viaggiano senza sosta ogni giorno, il rischio del contagio è sempre a portata di mano. I sedentari diranno che stanno sempre fermi, non

viaggiano, non si muovono mai, ma ci sono gli altri che si muovono e che costituiscono un forte, fortissimo pericolo di contagio, magari in posti lontani da ogni centro di cura immediato, che aggraverà, a livello esponenziale, comunque, la possibilità della contagiosità e, soprattutto, della terapia. Ma se le cose stanno così e non possono stare altrimenti perché in un mondo globale come il nostro nel quale quanto accade in ogni sua parte si ripercuote, sia pure con conseguenze diverse, in tutte le altre parti del mondo. E allora, benché si cinciuchi perché non si vuole oltraggiare la libertà dell'individuo – pruderie di tutto rispetto – che protesterà come No-vax, sarà logicamente necessario che si faccia una legge che obblighi a fare il vaccino. Se si ha paura di farlo è, forse perché per ogni vittima morta a causa del vaccino la famiglia potrà fare ricorso allo Stato che ha fatto la legge e chiedere il rimborso del danno. Ma se è vero che il vaccino è sicuro per il 95-98%, come da mesi viene strombazzato dalle autorità sanitarie dei vari Paesi, non dovrebbe essere esagerato e, comunque non insostenibile l'eventuale rimborso dei danni dovuti a somministrazione del vaccino. Comunque, come ha sottolineato lo stesso presidente Draghi, non è un problema di soldi. E allora si deve prendere una decisione, senza prolungare lo stillicidio dei tamponi a carico dei lavoratori che certo non è del tutto corretto che paghino per lavorare. Il problema è, più che altro, di salvaguardia della salute di chi è vaccinato, magari con tre dosi, o chi non lo è affatto che mette a repentaglio tutti e due. Per quale ragione si deve correre un simile rischio? Se chi non fa il vaccino ha ragioni mediche per esserne esentato presenti un certificato medico, senza appellarsi alla fragilissima ragione che ha paura o che si senta costretto/a a subire il dettato di una dittatura diciamo che è una sciocchezza come quella di chi pretende di guidare un'auto senza avere la patente. Gli esempi potrebbero essere tanti, tantissimi. Ma da noi non sono serviti a fidarsi della persuasione *ad personam* che usa scudi ideologici che, magari sono insensibili all'affossamento del ddl Zan, ma sono intransigenti a non piegarsi a fare un vaccino per il bene della salute di tutti. Questa sì che è una dittatura, un cercare di porre davanti a tutti Noi il diritto esclusivo del loro Io e non aver nessuna cura se il loro io non rappresenta altro che una molto esigua minoranza. (G.G.)

ALFABETICAMENTE ANNOTANDO

Ambiguità – L'ambiguità è una caratteristica di molti termini della nostra lingua; non si tratta tanto di individuare varie accezioni che indicano questi termini quanto lo specificare il significato che viene loro attribuito dall'autore nel testo che scrive. In effetti, non si può disambiguare il termine, stabilendone arbitrariamente una sola accezione. La disambiguazione riguarda solo l'autore che usa quel termine e che ne scrive in un testo. Uno dei termini più ambigui che io conosca nella lingua italiana. Un'ambiguità che impedisce di capire ciò che viene detto. Pertanto, ad ogni autore che voglia scrivere sull'educazione sta il compito di precisare cosa egli intenda per educazione.

Covid e scuola – In questi ultimi due anni, il covid ha messo a nudo in maniera inquietante le pietose condizioni della scuola. Pietose in tutti i sensi, sia a livello edilizio e didattico, e non certo per colpa degli insegnanti che, in gran parte hanno fatto il meglio che hanno potuto, sia soprattutto a livello di direzione politica. Quest'ultima, in effetti, è come non ci sia stata, e monta sempre più la paura che a settembre, all'apertura dell'attività scolastica le cose non siano come si temeva avrebbero dovuto essere. Ma l'apertura delle scuole non ha fuggato i nostri timori.

Dubbio – Il dubbio è la guida fondamentale per la ricerca perché ci aiuta a procedere in maniera razionale anche trovati tutti i documenti che ci servono per condurre la ricerca in maniera razionale.

Educazione come azione sociale – Solo nella frequentazione con l'altro, attraverso le domande e le risposte con cui intrecciamo un dialogo, nasce la conoscenza. È parlando con l'altro, con i cittadini, che possiamo educarci. Nessuno si educerà mai nell'auto isolamento.

Utopia – È un sogno, non come attività onirica bensì come ideale che, in quanto tale, non si realizzerà mai, ma ti dà il medium regolativo che ti permette di perseguirlo per tutta la vita.

Necrologi

È mancato a Verona nel mese di agosto del 2021 il collega Emilio Butturini, per lunghi anni docente (prima associato e poi ordinario) di Storia della pedagogia presso l'ateneo scaligero, dove ha ricoperto anche varie ed importanti cariche accademiche. All'attività di docente ha affiancato la sua attività nell'Azione Cattolica, con responsabilità anche nazionali e sempre dirigenziali. Fra i suoi svariati temi di ricerca, tutti in qualche modo legati al connubio tra educazione e religione, alle questioni legate alla famiglia ed ai giovani nonché a personaggi significativi nella storia dell'educazione e della scuola, ci piace ricordare i suoi contributi al problema della pace e della non violenza, dal suo saggio del 1977, *La nonviolenza nel Cristianesimo dei primi secoli*, al lavoro dal titolo *La pace giusta. Testimoni e maestri tra '800 e '900*, che nel 2007 ha visto la sua quarta edizione.

Anche se con ritardo, dunque, il direttore e tutta la redazione di "Ricerche Pedagogiche" esprimono alla famiglia del collega i sensi della loro partecipazione alla grave perdita che l'ha colpita.

Il giorno 8 settembre 2021, ci ha lasciato la collega Sira Serenella Macchietti, per lunghi anni docente all'Università di Siena e valida rappresentante degli studi storico-educativi, che ella affrontava da una prospettiva personalistica, peraltro coerente con le sue personali scelte di fede. Molte parole si sono dette sul suo valore di studiosa, il suo impegno di cattolica e le sue ripetute collaborazioni con il ministero della P.I., specie per quanto attiene l'educazione infantile. Nel momento del commiato, tuttavia, preferisco un ricordo meno accademico e più personale: voglio cioè salutare l'amica Serenella e ricordare il suo tratto gentile ed affettuoso prima dei suoi studi, nei quali, peraltro, molti anni fa mi volle come collaboratrice, facendomi accostare all'universo dei conservatori leopoldini, così ricchi di suggestioni per l'educazione femminile e non solo del Settecento. E di ciò le sono sempre stata grata. Anch'io, Giovanni, voglio unirmi a Luciana e ti do un grosso abbraccio virtuale forte forte e augurarti che la terra ti sia lieve, cara Serenella!

A questo numero, oltre al Direttore e ad altri componenti della redazione della Rivista, hanno collaborato:

Veronica Bianchi, insegnante di scuola primaria, è laureata in Scienze della Formazione Primaria all'Università degli Studi di Urbino Carlo Bo.

Giovanni Carli, dopo essere stato ricercatore con borsa presso l'Università degli Studi di Firenze, è un ricercatore indipendente, maestro di scuola primaria e formatore teatrale per l'infanzia e l'adolescenza da più di venti anni. Ha pubblicato con C. Chellini *“Pòlemos Is Father to All Things”*: *Elaborating and Enacting Conflict Through Theatre-Education* e con Chellini e Gasparini *The Art of Theatre at the Heart of Society 5.0*.

Claudia Chellini, ricercatrice Indire nell'area artistico-espressiva del curricolo, lettura come pratica educativa, fiabe antiche e popolari. Ultime pubblicazioni: *Teatro educazione e curricolo. Una questione aperta*, in “Ricerche di Pedagogia e Didattica” 1, 2021; con Gasparini-Carli, *L'arte del teatro al cuore della società 5.0*, in “QTimes”, 1-2, 2020; con Gasparini *Lupus in fabula. Le fiabe nella relazione educativa* (Trento, 2017) e *Setole e spine. Crescita segreta del maschile e del femminile* (Trento, 2019).

Laura Cioni, psicoanalista, alla professione clinica affianca una ricerca artistica, è anche attrice e regista teatrale, conduce seminari transdisciplinari fra teatro, fiabe e psicoanalisi per la SPC di Firenze. Realizza laboratori nelle scuole, consulenze per insegnanti e, con Fairitaly Onlus, corsi di formazione sulle fiabe. Fra gli spettacoli di cui è interprete: *I Casi di Freud*, scritto da C. Guarducci. Ha pubblicato l'articolo *Fra analisi e teatro* per l'ultima uscita della rivista “*Educazione Sentimentale*”.

Delio De Martino, PhD in *Teoria del linguaggio e scienze dei segni* e in *Linguas y literaturas*, è assegnista di ricerca presso il Dipar-

timento di Studi umanistici dell'università di Foggia. Ha insegnato nelle università di Bari, Benevento (G. Fortunato) e Valencia, dove è colaborador del proyecto de innovación educativa SLATES (Second Life Aplicado a Tutoría en Enseñanza Superior). Ha pubblicato un volume (*Dante & la pubblicità*, 2013) e vari articoli su Dante, su miti e classici per bambini e sull'e-learning, tema anche di una monografia di prossima pubblicazione (*Storia dell'e-learning in Italia tra scuola e università*).

Franco Giuntoli già docente di Filosofia e Scienze Umane all'Istituto Magistrale "Giosuè Carducci" di Pisa e professore a contratto nel corso di laurea in Filosofia dell'Università di Pisa, collabora attivamente a "Ricerche pedagogiche" ed è attualmente membro del Collegio dei Probi Viri della SPES. Tra i suoi ultimi lavori, si ricorda la monografia *Il merito e l'uguaglianza. Materiali di studi di filosofia dell'educazione*, Roma, Albatros, 2020.

Michel Ostenc è stato professore ordinario all'Università di Angers. L'Università di Macerata gli ha conferito, il giorno 1° febbraio 2007, la laurea *honoris causa* in Scienze della formazione. Le sue ricerche si sono principalmente indirizzate ad approfondire la relazione tra politica, educazione e scuola in Italia, durante il periodo fascista. Tra i suoi lavori recenti ricordiamo: *Ciano, un conservateur face à Hitler et Mussolini*, Paris, Editions du Rocher, 2007 e *L'educazione in Francia (1870-1968)*, traduzione di Giovanni Ugo Cavallera, Lecce-Brescia, PensaMultimedia, 2017 (volume inedito in Francia).

Manuela Valentini professoressa associata, presso l'Università di Urbino, è stata operatore psico-pedagogico con gli alunni diversamente abili e Visiting Professor in diverse Università straniere. Da anni si occupa di sperimentazioni e ricerche riguardanti metodologie educative e strategie didattiche negli ambiti pedagogico, ludico-sportivo ed organizzativo-relazionale. Ha maturato esperienza in qualità di operatore psico-pedagogico e nella conduzione di gruppi. Ha di recente pubblicato: M. Valentini, A. Federici (a cura di), *La parola ai sordi. Il Metodo Drežancic*, Roma, Anicia, 2019 e M. Valentini, A. Cameli, *Juego-danza como práctica educativa con niños en edad preescolar*, in *Interpretextos*, Universidad de Colima, Messico, n. 22, 2019, pp. 53-74.

SOMMARIO

Anno LV, n. 220-221,
Luglio – Dicembre 2021

– <i>La politique scolaire du régime de Vichy (1940-1944)</i> , di Michel Ostenc	5
– <i>Alla scoperta del narratore potenziale di classe nella didattica a distanza</i> , di Giovanni Carli, Claudia Chellini, Laura Cioni	29
– <i>Dante e l'e-learning</i> , di Delio De Martino	57
– <i>La Mano in Movimento. Anticipazione del Gesto Grafico</i> , di Manuela Valentini, Veronica Bianchi	75

Dossier: La scuola oltre il Covid

– <i>Presentazione</i>	97
– <i>La scuola oltre il Covid</i> , di Giovanni Genovesi	99
– <i>Covid, scuola e spirito civico</i> , di Luciana Bellatalla	115
– <i>Scacco all'adulità ai tempi del Covid-19? Emergenze educative implicite ed esplicite</i> , di Elena Marescotti	131
– <i>La scuola di fronte alla fragilità. Le risposte educative ai tempi della pandemia: uno studio esplorativo</i> , di Angela Magnanini	151
– <i>L'ibridazione docente: tradizione, innovazione, futuro</i> , di Angelo Luppi	169

Note

– <i>Alcune riflessioni sul saggio di Alain Bentolila</i> , di Giovanni Genovesi	187
– <i>Riflessioni a margine di un saggio recente</i> , di Franco Giuntoli	197
– <i>La rinascita dell'istruzione dopo la pandemia</i> , di Angelo Luppi	205

Rubriche

– <i>Diario di scuola (VIII)</i> , di Alessandra Avanzini	213
---	-----

Notizie, recensioni e segnalazioni

A. Bernardini, <i>Un anno a Pietralata</i> , introduzione e cura di E. Zizioli (E. Marescotti)	217
R. Biagioli, M. G. Proli, <i>Formare gli insegnanti di scuola secondaria in contesti multiculturali. Azione FAMl per l'integrazione</i> (A. Luppi)	
S. Sodi, "Nella scuola classica bisogna formar la mente". <i>Il Liceo Galilei di Pisa (1853-2017)</i> (L. Bellatalla);	
L. Todaro (a cura di), <i>Gianni Rodari. Incontri e riflessioni a cento anni dalla nascita</i> (L. Bellatalla)	

ErrePi - Suppl. n. 82 di "Ricerche Pedagogiche"

I-XXII

Necrologi	255
------------------	-----

I Collaboratori	257
------------------------	-----