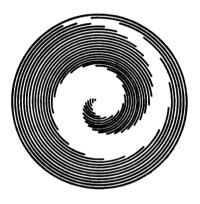
# 2022

## RICERCHE PEDAGOGICHE

Direttore Giovanni Genovesi



GENNAIO MARZO 2022

222



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

#### **SOMMARIO**

#### Anno LVI, n. 222, Gennaio – Marzo 2022

#### Articoli

- Perché la scuola educhi: una scuola superiore unica, di Giovanni Genovesi	5		
- Serbian Elementary School "Jovan Miletić" Trieste, di Maja Nikolova	27		
- Memorie sociali rimosse. Storie di formazione negli anni della "grande trasformazione, di Sergio Tramma e Marialisa Rizzo	41		
- Apprendimento cooperativo e formazione degli insegnanti. Uno studio esplorativo, di Angela Magnanini	57		
- La custodia dell'orizzontalità della famiglia. La fratria come ermeneutica delle relazioni e tópos co-educativo, di Rosa Grazia Romano	73		
- La politica come rapporto pedagogico, di Vincenzo Orsomarso	89		
Rubriche - Diario di scuola (IX), di Alessandra Avanzini	103		
Notizie, recensioni e segnalazioni	109		
A. Alberti, Quale scuola nel futuro? (L. Bellatalla), G. Genovesi, In viaggio con Dante. Per sentieri educativi (V. Orsomarso), F. Pigozzi,			

F. Lucidi, E. Isidori, *L'educazione antidoping. Modelli, metodi e strategie* (G. Morelli)

ErrePi I-XII

Editoriale: L'insegnante è un intellettuale, di *G. Genovesi*, p. I – Maxima immoralia: Guerra, pace e educazione, di *G. Genovesi*, p. III – I classici di turno: Pierpaolo Pasolini (1922–1975), intellettuale e educatore, di *G. Genovesi* p. V – In memoria: Giorgio Manganelli, di *L. Bellatalla*, p. VII – Ex libris: Una vita agra, di *L. Bellatalla*, p. IX – Res Iconica: Il posto fisso, di *L. Bellatalla*, p. X – Alfabeticamente annotando: L'apprendimento, È evidente, Mancando, Nella lettura erotica, Nella scuola di *G. Genovesi*, pp. XII

Necrologi 129

Collaboratori 133

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

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

Questo fascicolo, primo dell'annata 2022, è stato pubblicato online il 31 marzo 2022.

#### RICERCHE PEDAGOGICHE

Anno LVI, n. 222, gennaio-marzo 2022, pp. 5-25 ISSN 1971-5706 (print) – ISSN 2611-2213 (online)

#### Perché la scuola educhi: una scuola superiore unica

Giovanni Genovesi

L'articolo si propone di avanzare le ragioni di una scuola superiore unica, ossia di una scuola che non si disperda più in molte scuole professionali che hanno sempre abbassato il livello culturale della scuola e della società. E ciò perché simili scuole hanno sempre avuto il fine di insegnare un mestiere tralasciando le discipline della formazione generale. La scuola non deve servire per imparare un mestiere o una professione, che avverrà dopo la scuola in luoghi agganciati a industrie di vario tipo e deputate in quattro anni a formare la figura professionale cui il soggetto è stato preparato secondo le discipline scelte nell'ultimo triennio della scuola superiore.

The article describes why the high school curriculum ought to be unitarian and not articulated in a lot of professional curricula, which have always contributed to weaken the cultural level both of school system and society. For these professional curricula have neglected and still neglect the general cultural training of young people. A true professional training may and must be pursue after schooling period, in special agencies in charge of this purpose, in connection with many industries and starting from the knowledge acquired during the last triennium of high school.

Parole chiave: scuola, teoria, educazione, lavoro, lingua e lettura

Keywords: school, theory, education, work, language and reading activity

#### 1. Premessa

Questa nota parte dalle due azioni principali su cui poggia la scuola per poter educare, ossia l'uso della lingua e la lettura. Poi interverranno altri fattori che possono essere usati, sia pure a discrezione dell'insegnante al quale compete il compito di fare la scuola.

E la sua prima mossa è finalizzata, sia pure alla larga, a controllare la capacità linguistica degli allievi, uno per uno, per renderli sempre più padroni del linguaggio che si rivelerà ben presto come un osso duro, durissimo.

Per questo, l'insegnante, ben cosciente delle difficoltà, non mancherà ogni giorno di allenare, magari come per gioco, monitorando il linguaggio degli allievi con cui tutti i giorni dialogherà anche perché, qualsiasi classe facciano, l'insegnante sarà per loro il modello che li guiderà a imparare costrutti linguistici prima che sappiano cosa sia, per esempio, la *consecutio temporum*, apparato fondamentale per organizzare il discorso che s'intende leggere o scrivere. Al compimento della quinta classe elementare, il ragazzo si sarà impadronito di circa 1.000 parole che saprà ordinare e usare con proprietà discorsiva di tutta eccellenza. E il compito continua: il ragazzo finché sarà in una classe del lungo cammino scolastico, ogni giorno, come diceva Plinio il vecchio, sarà impegnato, *nulla dies sine linea*<sup>1</sup> da leggere o da scrivere. Il lavoro per impadronirsi dell'uso della lingua ha non poche difficoltà, di scrittura corretta, di dizione, di grammatica e di sintassi. A superare queste difficoltà vale il costante esercizio<sup>2</sup>.

Come si vede, credo che per insegnare bene a padroneggiare la lingua, l'insegnante debba insistere parecchio, perché leggere e scrivere bene, significa capire e far capire meglio.

È questo che significa, come suggerisce paradossalmente Avanzini di resistere alla scuola che tende sempre più a valutare e omologare per "cercare di fare una scuola onesta. Sincera. Autentica.

Una scuola che non insegni in nessun modo una professione, ma sappia far rinascere l'amore per la conoscenza, considerando la conoscenza come un valore profondo, vero, che struttura chi siamo...(usando al meglio il linguaggio e la capacità di leggere e intendere chi scrive). Ridare ai ragazzi il valore di questa verità, la sua esistenziale profondità, e comprenderla poi, è il primo forte baluardo contro ogni conformismo, contro ogni omologazione in una società che ha totalmente annullato la parola dei poeti, il valore della cultura e il rispetto della scuola, e di chi vi opera''<sup>3</sup>.

#### 2. Incominciando: leggere è un rischio

Leggere è un rischio perché è una sfida che il lettore ingaggia con l'autore e, come tutte le sfide, si può vincere o perdere. E perderla significa che il dialogo che abbiamo cercato di intrecciare con l'autore non ha dato nessun risultato positivo.

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Nessun giorno senza una lettera, in *Historia naturalis*, libro XXXV, cap. 36, p. 12.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Come scriveva Virgilio, *Eneide*, libro VI, v. 129: *Hoc opus, hic labor est*, (Questo è il lavoro e qui è la fatica).

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> A. Avanzini, *Resistere alla scuola (tra sogno e realtà)*, Roma, Anicia, 2021, p. 11.

Ossia, io e il dialogante non ci siamo capiti. Il tempo impegnatovi è stato tempo perso per me come lettore. Forse tra le parti che compongono il libro troppe sono state, per me, incomprensibili sia perché spiegate male, sia perché, pur capendole, mi sono apparse terribilmente banali al punto che non valeva la pena cercare di farle mie.

Tutte e due le ragioni sono possibili, ma quella più odiosa è, indubbiamente, la prima dato che ti chiama direttamente in causa perché resta sempre il dubbio che non sia stato l'autore a non aver spiegato bene ciò che intendeva, ma sia stato tu a non saperlo decifrare nel modo corretto.

E con questo dubbio prende sempre più consistenza l'idea che, se veramente la lettura è una lotta, è più che normale che il tuo avversario, cioè l'autore, abbia il compito di non facilitarti la via della comprensione di ciò che sta dicendo, ma cerchi di favorirne al più possibile la difficoltà, fino a persuaderti a rinunciare alla lotta stessa che, in ultima analisi, non è altro che il dialogo.

E ciò ti spinge a pensare che non sei adatto a impersonare la figura dell'éris <sup>4</sup>, dell'eroe che sa dare il vero significato a ciò che sta facendo o, piuttosto, a ciò che cercava di fare.

La vita è un dialogo, una battaglia per darle un senso, visto che di per sé non ce l'ha. Il libro è uno dei mezzi che ti aiuta a trovarlo.

Non puoi permetterti di dare forfait alle prime difficoltà con cui il tuo avversario cerca di rendere più interessante il tuo ruolo di futuro eroe e ti allena a essere tale.

Leggere e comprendere ciò che leggi è necessario per imbastire il dialogo con l'autore di cui leggi libro. Se non ci riesci, ci saranno delle ragioni. Ad esempio, hai scelto o hai trovato un libro scritto in una lingua che non conosci e che, quindi, ti impedisce di dialogare, visto che le tue domande non possono avere risposta giacché il tuo possibile dialogante non riesce a decifrarle.

Insomma, la sfida può esistere solo se la lingua con cui imbastire il dialogo è, fondamentalmente, tra quelle che tu conosci molto bene, come fosse la tua lingua materna. Infatti, tu vuoi veramente dialogare

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Secondo Nicola Gardini: "L'ideale di individuo umano che la lingua dell'*éris* (ossia quella di Omero che si nutre del concetto di contesa) sempre presuppone è l'eroe (o l'eroina)... L'idea di eroe, a ogni modo, supera i confini dei poemi omerici e informa tutta la letteratura greca. Eroe è perfino Socrate. Dove per 'eroe' intendo una persona che sta sempre *contro*: il combattente per eccellenza; l'incarnazione di un pensiero oppositivo e alternativo" (N. Gardini, *Viva il greco. Alla scoperta della lingua madre*, Milano, Garzanti, 2021, p. 41; la prima parentesi tonda è mia).

con il tuo autore, devi conoscerne il linguaggio nelle sue più grandi sfumature.

Insomma se prendi un libro il cui linguaggio non conosci hai fatto un pacchiano errore a meno che non tu voglia cominciare a imparare quel linguaggio e, allora, un libro simile è escluso da quelli che possono saggiare le tue potenzialità di essere o diventare un eroe. E ciò significa che diventare eroe ti fa entrare nella cerchia di coloro che sono alla ricerca del senso della vita<sup>5</sup>, ciò che, dicevo prima, le dà significato. Come in Omero, l'essere un eroe, a prescindere dal suo fato, dipende dalle sue potenzialità di combattere come guerriero, da quando è entrato in gioco il mondo della scrittura e della lettura il vero combattimento consiste nel vincere con le armi del linguaggio. E già Ulisse si dà come vero eroe attraverso l'uso del linguaggio oltre a quello, si potrebbe dire secondario, del guerriero. La lotta per la vita come momento significante, è data non dalla spada, ma dall'intelligenza e, di conseguenza, dal linguaggio.

Il fatto è che, se non riesci a far tua la parte dell'eroe, è come tu non esistessi. Nel senso che vivi senza esistere. Hai fallito nel compito decisivo di dare un senso alla tua vita: hai fallito nel tentativo di diventare un eroe.

Per compiere una tale avventura, che è la prova della tua esistenza, devi imparare a avere piena consapevolezza di compiere azioni come leggere e scrivere e di non rinunciare mai a fare una di queste azioni: leggere o scrivere, due azioni che interagiscono l'una l'altra. L'una non c'è senza l'altra. Entrambe sono le azioni che ti permettono di diventare un eroe.

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Rimando al riguardo per gli approfondimenti al mio *L'educazione come scoperta di se stessi*, in *Io la penso così*....,cit. in cui scrivevo: "La scoperta di se stessi non la si eredita, ma va costruita a poco a poco, con pazienza e intelligenza e ciascuno di noi la costruisce servendosi del proprio passato e delle proprie potenzialità. È così, del resto, che si riesce a dare un senso alla nostra vita. In effetti educazione e vita rappresentano un binomio fondamentale: l'educazione è possibile e ha un senso se c'è vita e se le sappiamo dare un senso, e la vita acquista un significato se glielo diamo grazie all'educazione" (pp. 37-38). Ma si veda anche Vito Mancuso, *A proposito del senso della vita*, Milano, Garzanti, 2021 dove a p. 39 si ribadisce "che il senso (della vita) è una costruzione personale".

#### 3. L'eroe, il vero educatore che si realizza formando eticamente

Io credo che l'espressione "essere un eroe" o "diventare un eroe" significhi una formazione etica che va ben al di là dell'accrescere il proprio sapere a livello individuale per avocare a sé ogni sforzo che estende il sapere personale al miglioramento della vita degli altri. Si tratta di una concezione chiaramente etica che, proprio per questo, si dà come veramente educativa.

È quanto già, nel VI sec. a. C. (551 a.C.-479 a.C.), il filosofo cinese Confucio scriveva nei suoi *Analecta*<sup>6</sup> e Aristotele dopo di lui sottolinea che lo studio ha per fine "il bene propriamente detto... il bene infatti è amabile anche nella dimensione dell'individuo singolo, ma è più bello e più divino quando concerne un popolo e delle città".

Esso si pone in linea, ante litteram, col pensiero illuminista di cui è esempio quanto afferma il napoletano Mario Pagano nel suo Progetto di Costituzione per la Repubblica napoletana del 1799: "I doveri dell'uomo sono obbligazioni o sia necessità morali, che nascono dalla forza morale di un principio di ragione". Da qui consegue che "è obbligato ogni Uomo d'illuminare e di istruire gli altri"8.

L'eroe come educatore non penserà mai solo a se stesso, ma la sua forza poggerà soprattutto a vincere la sua contesa nella sua forma dialogica e a conservare, sempre, la sua libertà, cioè "l'essenza specifica della natura umana".

Molto bello è questo passo di Vito Mancuso che rivendica con forza la sua libertà contro qualsiasi compromesso che, come l'eroe Socrate, giudica un piegarsi ad aver salva la vita e tradire ciò che egli intende come verità. "Un vero uomo – scrive Mancuso – è l'uomo libero da ogni servilismo esteriore, che non s'inchina a baciare la mano di nessuno, né desidera che qualcuno si inchini a baciare la sua, atteggiamenti

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> Cfr. Cfr. Confucio, *Analecta* (Raccolta di pensieri), il cui primo capitolo è dedicato allo *Studio* con cui si intende l'educazione. Ed. it. *Analecta. Pensieri, dialoghi, sentenze*, a cura di Luigi Maggio, Milano, Bompiani, 2016. Sugli *Analecta*, cfr. il saggio di V. Mancuso, *Confucio*, in Id., *I quattro maestri*, Milano, Garzanti, 2020, pp. 215-322.

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> Aristotele, *Etica Nicomachea*, tr.it. a cura di Marcello Zanatta, Milano, Bur, 1986, 1094 A-B.

<sup>&</sup>lt;sup>8</sup> M. Pagano, *Progetto di Costituzione della Repubblica Napolitana presentato al Governo Provvisorio dal Comitato di Legislazione*, in M. Battaglini, *Mario Pagano e il Progetto di Costituzione della Repubblica napoletana*, Roma, Archivio Guido Izzi, 1994.

che contrassegnano l'esistenza all'insegna del potere e non della libertà. Ed è libero da ogni servilismo interiore, ripulisce la mente da parole e da concetti uditi da altri, se non ne è intimamente convinto. Egli non obbedisce, pensa. Ma pensa come cercare di obbedire alla verità, perché sa che la più dura prigionia è quella verso se stessi e che essa può venire sconfitta solo da un amore più grande di quello verso se stessi, l'amore appunto per la verità che si dice come bene e come giustizia"<sup>9</sup>. Questa è la vita autentica, come la chiama Mancuso; ed è quella dell'eroe che si oppone a ogni potere, in qualche modo sempre considerato un *vulnus* alla sua libertà intellettuale, e che accoglie ogni notizia con il beneficio del dubbio e mai senza esercitare quel sano scetticismo che è l'alimento più prezioso per un corretto uso della ragione<sup>10</sup>.

### 4. La dimensione etica dell'educazione implica la società e, quindi, la scuola

Tutto questo comporta che tutta la concentrazione che il soggetto mette nello studio è, sostanzialmente, diretta a capire il comportamento da tenere, quale il modo di parlare e di tacere secondo le circostanze e con chi, dal sovrano, ai familiari, agli amici o con gli estranei.

Come dirà Montaigne, nei suoi *Essais* usciti in pieno XVI secolo, l'educazione gli insegnava l'arte del vivere e, dunque, anche del morire, che fa parte della vita perché la morte vive e cammina con noi<sup>11</sup>.

Insomma, dal momento che per costruire un senso della vita che appartiene a noi soli c'è bisogno dell'educazione che nasce in contatto con gli altri, con alcuni dei quali riusciamo a stabilire un rapporto educativo che in quanto tale affina l'intelligenza per avere più armi critiche per affrontare, soprattutto, la contesa che nasce dal leggere e scrivere per

<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> V. Mancuso, *La vita autentica*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2009, p. 118. <sup>10</sup> Cfr. V. Camps, *Elogio del dubbio*, tr. it. di L. Gorini, Milano, Hoepli, 2021, in cui l'autrice "ripercorre – come si legge nel risvolto di copertina – le vicissitudini del dubbio nella storia del pensiero... (da Platone a Russell)".

<sup>&</sup>lt;sup>11</sup> In effetti questo passaggio avviene, per Montaigne, mentre sta "indagando su stesso" per conoscersi meglio e scoprire quale fosse la sua identità, come scriveva Eraclito (frammento 126, in *I frammenti e le testimonianze*, a cura di C. Diano e G. Serra, Milano, Mondadori, 1993, p. 55). Anche in Montaigne c'è la volontà di guardare se stesso come se fosse uscito all'esterno per compararsi con gli altri e cercare di comportarsi al meglio, avendo piena coscienza di volersi isolare per pensare. Su Montaigne mi permetto di rimandare al mio saggio, *Montaigne rivoluzionario pacifico. Rileggendo gli Essais sub specie educationis*, Roma, Anicia, 2021.

diventare eroi, è necessario che, per formare una *intellighenzia*, essa sia preparata con sistematicità dalla scuola.

La scuola, con il maestro che fa da guida e che aiuta nel porre le domande per mettere in atto il dialogo come contesa, ma anche come essenza stessa dell'educazione<sup>12</sup>, è l'istituzione che prepara l'*intellighenzia* della nazione ossia gli eroi che combattono e vincono le contese dialogiche e divengono, per staccarsi dalla terminologia omerica, gli intellettuali che dovrebbero istruire e educare la nazione.

In particolare, gli intellettuali che più direttamente sono impegnati in questo compito che prepara gli uomini e le donne a diventare vincitori e vincitrici nelle contese più aspre che sono i dialoghi che nascono dalle letture del linguaggio alfabetico sia pure con i suoi vari incroci con gli altri linguaggi, sono, innanzitutto, gli insegnanti e poi gli scrittori e i giornalisti.

In seconda battuta, dopo che la scuola avrà addestrato a saper leggere e scrivere nella maniera più raffinata possibile, che è un lavoro lungo e difficile, ci saranno intellettuali esperti dei singoli settori del sapere e artigiani con saggi, video, libri, podcast ecc.<sup>13</sup>.

#### 5. Centralità della scuola, in particolare unica

È del tutto evidente che in questo contesto, che poggia sull'importanza imprescindibile della lettura e della scrittura per affrontare ogni libro scritto nella lingua che è la nostra, la scuola ha un posto insostituibile e che io ritengo debba essere rivestito da una scuola unica, dall'asilo nido alla scuola secondaria superiore<sup>14</sup>.

<sup>&</sup>lt;sup>12</sup> Cfr. G. Genovesi, *Il dialogo, essenza dell'educazione*, in *Io la penso così...*, cit., p. 75.

<sup>&</sup>lt;sup>13</sup> Cfr., per un approfondimento del ruolo educativo dell'intellettuale, *Il ruolo educativo dell'intellettuale*, in *Io la penso così...*, cit., p. 89.

<sup>&</sup>lt;sup>14</sup> Per un approfondimento sulla proposta della scuola unica, ossia della scuola secondaria superiore, l'unica restata suddivisa in vari tronconi professionali, alcuni dei quali è veramente difficile chiamarli scuola, rimando al saggio di L. Bellatalla, *Scuola secondaria. Struttura e saperi*, con un saggio di Giovanni Genovesi, Gardolo (TN), Erickson, 2010. Il mio saggio costituisce il primo capitolo del volume ed è intitolato *La scuola secondaria in Italia nei primi cinquant'anni dal secondo dopoguerra* (pp. 13-43), l'unico che tratti dell'argomento in questione. Pertanto, mi è parso che valesse la pena riportarne larghi stralci, consigliando di leggere anche la mia nota contenuta in "Ricerche Pedagogiche", a. LV, n. 220-221, luglio-dicembre 2021che ho fatto al bel saggio che ritengo utopico di Alain Bentolila, *La scuola contro la barbarie*, cit..

Una scuola, quest'ultima, che dalla fine della seconda guerra mondiale in poi ha mantenuto quell'essere a capo di un sistema scolastico "liceocentrico" fondato da Giovanni Gentile nel 1923, divenendo via via sempre più spietatamente selettivo, specie negli '50-'60 visto che il motto gentiliano si rinforzò nel primo dopoguerra anche perché il filosofo aveva detto che voleva *poche scuole ma buone,*) diveniva "sempre più faticosa e frustrante senza essere particolarmente impegnativa dal punto di vista intellettuale...(anche perché) ha finito per giustapporre vecchie e nuove esigenze in modo piuttosto farraginoso senza... dimostrarsi un grado di far davvero fronte al mutato quadro referenziale che la rende inevitabilmente obsoleta" cercando di rimanere sempre la stessa.

La Riforma Gentile, seppure sconciata già dai continui ritocchi del Ventennio fascista per adattarla alle sue esigenze non capendo di poterlo fare e poi dai reiterati tentativi di riforma, tutti falliti nelle loro applicazione che scimmiottavano la riforma Gentile senza capirla, "hanno sempre finito per imboccare l'unica via congeniale alla nostra pseudopolitica scolastica: quella del compromesso che vuole contentare tutti o che si esaurisce in interventi trascurabili (cambiamenti degli esami di maturità) o forzati (come i Decreti delegati) quanto conclamati come solutori, quali l'emarginazione (a non-scuola) della scuola professionale dalla scuola di Stato con il suo (incauto) appalto alle Regioni..." <sup>17</sup> lasciarono la secondaria peggio di prima.

I tentativi di riforma succedutisi dagli anni di fine Novecento agli anni più recenti "sono stati un esempio della lampante lacunosità della politica scolastica". E così, dopo sessanta anni, la scuola secondaria è ancora ferma al palo.

- "...Questo stallo è la spia più macroscopica dell'*impasse* della nostra politica scolastica, incapace di dare una risposta a problemi ormai annosi e tanto più urgenti quali:
- a. l'unitarietà della scuola (secondaria superiore);
- b. la sua autonomia, senza farne un mezzo per la sua privatizzazione;
- c. un piano di formazione e di aggiornamento degli insegnanti che chiami in causa l'università:

<sup>&</sup>lt;sup>15</sup> Riprendo la fortunata qualificazione dal saggio di S. Sodi, *Nella scuola classica bisogna formare la mente*, Il Liceo *Galilei* di Pisa 1853-2017, Pisa, Edizioni ETS, 2021, p. 89.

<sup>&</sup>lt;sup>16</sup> G. Genovesi. La scuola secondaria in Italia..., cit., p.28.

<sup>&</sup>lt;sup>17</sup> *Ibidem*, p. 29.

- d. uno stretto rapporto tra diritto allo studio e diritto al lavoro, scacciando qualsiasi ombra di professionalizzazione dalla secondaria;
- e. l'elaborazione di un chiaro modello teorico...di scuola autonoma e laica...

La scuola ha le sue finalità, a cui non si può derogare... Essa lavora sempre in funzione dell'educazione dell'uomo...Non pare certamente che tali principi siano mai stati presenti ai vari ministri che si sono succeduti al ministero dell'istruzione, i quali o si sono limitati a promesse e a interventi insignificanti, oppure hanno suggerito progetti di riforma biecamente classista, sostanzialmente polverizzata e piegata alle esigenze professionalizzanti. In verità niente di nuovo, ma solo inquietante peggioramento del vecchio. Peggioramento, soprattutto, dato dal fatto che il vecchio sistema, ossia il sistema di gentiliana memoria, aveva almeno l'attenuante di proporsi come coerente attuazione di un concetto forte di scuola, sia pure ricco di contraddizioni, tradito e comunque pensato in funzione d'altro da sé, ossia di un sistema filosofico in cui troppo spesso la fumosità metafisica faceva aggio su qualsiasi altra componente razionale.

Un argomentato concetto di scuola è un lusso che il Ministero voglia assolutamente permettersi, puntando invece, decisamente, solo sulla semplicistica convenzione che la scuola per essere tale debba corrispondere in pieno ai bisogni della società dove opera o, meglio di quella società che ci sia. Insomma, non c'è un'idea organica e logicamente difendibile di scuola, ma solo un'idea strumentale di essa che discende dai desiderata politici di personaggi che non brillano certo per carica di innovazione e per prospettive democratiche"<sup>18</sup>.

#### E così conclude Luciana Bellatalla:

"Alla luce di queste considerazioni, la scuola superiore obbligatoria dovrebbe essere un percorso unitario, senza distinzioni curricolari al suo interno, in quanto prolungamento del percorso unitario della secondaria di primo grado, con l'apertura a saperi più specifici e in una prospettiva culturale più approfondita, metodologicamente ed epistemologicamente giustificata e, per di più, adeguata sia ai prerequisiti maturati dagli alunni sia alle loro accresciute capacità intellettuali. Solo questo tipo di scuola superiore unitaria, infatti, risponde in maniera coerente alle istanze dell'educazione, intesa come oggetto di scienza.

Questa proposta non comporta, dunque, semplicemente la riduzione dei percorsi secondari superiori attualmente presenti; ... Si dovrebbe procedere con una riforma drastica e radicale, istituendo una scuola superiore unitaria che dovrebbe essere tale in nome dell'unitarietà dell'educazione stessa: l'educazione dell'uomo in quanto individuo storicamente e culturalmente determinato, che deve approdare a una

trasformazione continua in senso migliorativo, deve essere sostanziata solo di forme non utilitaristiche di sapere, in quanto le uniche che consentono l'acquisizione di quella forma mentis capace di far esercitare autonomamente, in campi diversi e su argomenti svariati, il gusto, la critica e lo sforzo di comprensione. Esse sono il prerequisito fondamentale e necessario sia dell'esercizio di cittadinanza sia della capacità di acquisire competenze specifiche in ambiti altrettanto specifici, siano essi scientifici, culturali o professionali" 19.

È inutile nasconderci le notevoli difficoltà che il Covid-19 ha creato in tutto il mondo determinando centinaia di migliaia di morti in ogni Paese e, per quanto riguarda la scuola i danni già dopo due anni scolastici di epidemia e poi di pandemia ha lasciato segni negativi tutt'altro che passeggeri. Segni più che evidenti sulla preparazione dei nostri ragazzi e sui giovani come se non fossero, negli ultimi due anni, di fatto, andati a scuola.

I ministri del Governo Draghi, a cominciare dal ministro dell' Istruzione, Patrizio Bianchi, che si sgola a ogni telegiornale e con qualsiasi microfono gli sia messo a portata di bocca da un giornalista, promettono che il nuovo anno scolastico tutti i giovani dai 12 ai 18 anni saranno a scuola in presenza, perché la DaD (didattica a distanza) e la DD (didattica digitale) si sono rivelate disastrose come io, per primo, avevo diagnosticato nel marzo 2020<sup>20</sup>, mentre la ministra Lucia Azzolina emanava decreti sulla scuola on-line<sup>21</sup> e poi il ministro Patrizio Bianchi

<sup>&</sup>lt;sup>19</sup> *Ibidem*, p. 206.

<sup>&</sup>lt;sup>20</sup> Cfr. G. Genovesi, *La scuola ai tempi del Coronavirus*, in "Ricerche Pedagogiche", a. LIV, n. 215, aprile-giugno 2020 e G. Genovesi, *Coronavirus e educazione. Messaggio del Presidente ai soci della SPES e a tutti coloro interessati ai destini della scuola e dell'educazione*, Milano, 25 aprile, 2020, in www.spes.cloud.

<sup>&</sup>lt;sup>21</sup> Cfr. G. Genovesi, *Lucia Azzolina, ministra dell'Istruzione: perché?!*, in "Ricerche Pedagogiche", Anno LIV, n. 216-217, luglio - dicembre 2020, Sezione di "ErrePi", p. I e *Pandemiade, Ibidem*, pp. XV segg., A. Luppi, *Stati generali sulla scuola digitale. Bergamo, 27 novembre 2020*, in "Ricerche Pedagogiche", a. LV, n. 218, gennaio – marzo 2021 dove a p. 132 si legge: "L'idea che nella scuola '*tutto non sarà più come prima*' ha avuto corso in diversi contributi e non a caso è stata accolta e rilanciata anche dalla responsabile del Ministero dell'Istruzione, Lucia Azzolina. Nel suo intervento iniziale la ministra ha sottolineato l'opportunità di raccogliere ed incentivare le prassi ora messe in campo, rivolgendole ad un quadro più generale e completo di nuove opportunità formative, a tutti offerte da una desiderabile ed opportuna digitalizzazione della scuola". D'altronde Azzolina aveva licenziato il Decreto su "*Adozione delle Linee guida sulla Didattica digitale integrata, di cui al Decreto del Ministro dell'Istruzione 26 giugno 2020, n. 29*", in cui si norma esplicitamente l'adozione delle Linee guida riportate per esteso (*allegato A*). Questa decretazione italiana ha

pensava e raccomandava di far tesoro di quelle esperienze<sup>22</sup>. Purtroppo, ho fondata paura che, *more solito*, si rivelino parole al vento perché ci sono ancora 220.000 addetti tra insegnanti e personale ATA della scuola ancora da vaccinare, senza contare i ragazzi più giovani e a tutt'oggi non contati. Inoltre, la situazione dei trasporti è tutt'altro che soddisfacente, per usare un eufemismo.

Purtroppo, queste proposte che ho ipotizzato di una scuola superiore unica e impegnata sia a fare ricerca e insegnare a farla e fondata su un accurato insegnamento della lingua italiana per renderne gli studenti veramente padroni per leggere e scrivere qualsiasi messaggio in italiano, e, quindi, padroni di se stessi, non sarà certo una conquista a breve. Ne sono ben consapevole, anche perché i tempi non sono maturi. Ma io continuerò a sostenerla finché avrò forze fisiche e, soprattutto, intellettuali. E già so che non basteranno!

#### 7. Difficoltà e ragioni di una scuola superiore unica

Vale, comunque, la pena mettere in chiaro sia le maggiori difficoltà che intralciano le ragioni che supportano una scuola superiore unica, che vanno dai pregiudizi tra le classi popolari e la piccola borghesia che pensano sia loro sottratta quella che da quando c'è l'Unità era considerata la *loro* scuola<sup>23</sup> e guai a toccarla.

La scuola superiore unica è vista come un'ingiusta contrazione delle possibilità che debbono essere date a tutti gli allievi che, conclusa la scuola media inferiore, istituita, con la legge n. 1859, dicembre 1963, come unica per tutti coloro che la legge impone che debbano frequentare la scuola e che intendono continuare gli studi.

Per quanto tempo la debbono frequentare è, praticamente, dalla fine del XX secolo che è altalenante tra i quattordici ai sedici anni<sup>24</sup>.

Comunque, per quanto riguarda l'obbligo della frequenza fino al raggiungimento della maturità scolastica è un problema che forse avrebbe potuto risolversi per abbrivio, ma i disastri procurati dal covid, hanno

luogo e determinazione in data 07-08-2020.

<sup>&</sup>lt;sup>22</sup> Cfr. Cfr. A. Avanzini, *No, grazie ma da una scuola così non vogliamo essere formati*, in "Ricerche Pedagogiche", a. LV, n. 219, aprile - giugno 2021, Sezione "ErrePi", pp. XIII segg.

<sup>&</sup>lt;sup>23</sup> Gli stessi socialisti difesero ciecamente e sconsideratamente con le unghie e con i denti le scuole professionali come quelle del popolo. Cfr. il mio *Storia della scuola in Italia...*, cit.

<sup>&</sup>lt;sup>24</sup> Su questo aspetto rimando al mio *Obbligo scolastico* in "RPscuola.it", 2021.

rallentato non poco la nostra crescita economica e, purtroppo, ucciso molte persone, tra cui molti pensionati che erano aiuti economici per molte famiglie che sono andate a infoltire il numero di poveri che non avranno certo i primi pensieri per la scuola, anche se ne ho chiesto la gratuità, perché di tempi normalizzati la scuola non ne può fare a meno. Tuttavia sarebbe certo meglio che l'obbligo fosse portato fino ai diciannove anni per tutta l'UE.

#### 7.1. I danni del Covid 19

Una grossa, grossissima difficoltà l'ha creata il covid in tutte le pieghe sociali: nelle famiglie, nel lavoro, nei trasporti e nella scuola.

Certo, la pandemia che ancora incombe, e nessuno dei chiacchieroni virologi, infettivologi e compagnia bella se la sente di dire, almeno approssimativamente, quando finirà, un freno l'ha innescato a frequentare la scuola, e con la insoddisfacente Didattica da remoto (DaD, DD) specie se chi la "frequenta" via *smart working* non riesce a ottenerne i benefici che vorrebbe e con la scuola che c'è non c'è assolutamente da meravigliarsi.

Ma la pandemia non durerà in eterno, sia pure con le varianti che metterà in atto e che con le vaccinazioni o con medicine si cercherà di contenere, la frequenza di coloro che venti o trenta anni fa pensavano con sicurezza a lasciare la scuola per trovare un lavoro o un buon apprendistato oggi è un vero e proprio miraggio e troppo spesso uno sfruttamento (fai otto ore ma te ne pago quattro) non più attraente.

Tuttavia, le maggiori difficoltà – come evidenziato nei paragrafi precedenti – sono create dai ministri dell'Istruzione e, comunque, dalla burocrazia ministeriale che si sente appoggiata dalla contrarietà delle famiglie forti di motivazioni che affondano le radici ai tempi da quando è nata la scuola.

Ci tengo a precisare che questa scuola unica so bene che è vista, soprattutto per cattiva informazione, come una proposta che non dà alle famiglie la possibilità di scegliere una scuola professionale, pensata come un modo per avvicinare ben prima un posto di lavoro, spesso perché non vogliono allungare troppo il periodo degli studi e, al contrario, vogliono che i figli trovino, per ragioni economiche, quanto prima un lavoro.

Ma quale scuola andrà bene per un ragazzo di quattordici anni? In quasi tutti i casi è una scelta casuale e finisce per essere pessima perché

lascia il proprio figlio con una grossa scorza di ignoranza, dato che la preoccupazione di preparare al lavoro sottrae buona parte del tempo scolastico da poter dedicare alla cultura generale. La scuola professionale, quindi, si rivela una non scuola che isola il lavoro da apprendere da tutti gli avvenimenti sociali quali le attività letterarie, filosofiche, storiche, artistiche e politiche che hanno contribuito alla nascita di quel particolare lavoro.

Insomma, la scelta della scuola, peraltro niente affatto facile anche per la scarsa o nessuna collaborazione del figlio, sarebbe rimandata di due anni, non solo di età ma, soprattutto, di scuola, e, quindi, un indubbio vantaggio da non sottovalutare, non foss'altro eliminando i ghetti delle scuole professionali e rimandando il lavoro in centri *ad hoc*, una volta raggiunta la maturità scolastica.

#### 8. I fondamenti della scuola superiore unica

Quindi, si impone di necessità una scuola superiore unica che si incentra soprattutto in discipline che permettono una ricognizione di parti e di documenti di vario tipo e, comunque, interessanti e interpretati dagli insegnanti, avvalendosi degli apprendimenti linguistici fatti fin dalle prime scuole per far capire agli allievi quanto viene detto dal docente e riuscire a parafrasarlo correttamente.

E questo per ogni disciplina del curriculo, risulta una formazione più curata di quella di qualsiasi scuola professionale che lascia pericolose sacche di analfabetismo. Del resto, simili possibili pericoli di analfabetismo saranno fugati, laddove si presentassero, con un uso continuo e sistematico di letture ad alta voce del docente e dei ragazzi per abituare questi ultimi a leggere con una corretta dizione testi di ogni disciplina presente nel curriculo e ad una parafrasi altrettanto accurata di quanto letto o scritto. È questo un compito che dovrebbe essere abituale già dalla scuola dell'infanzia.

Come si vede, si tratta di una scuola unica che allena i ragazzi a lavorare nello studio, un lavoro non meno impegnativo di qualsiasi altro e che, addirittura, si pone alla base di ogni possibile lavoro che sarà affrontato in luoghi debitamente attrezzati per fare tirocinio, pagato con sussidio dello Stato, per specializzarsi in quel tipo di lavoro scelto nelle discipline opzionali propedeutiche alla formazione professionale con larghi spazi teorici dell'ultimo triennio della scuola superiore unica. Riprenderò questo argomento verso la conclusione.

La scuola superiore unica potrebbe ovviare al pericolo di non attrattività del suo curriculo, affidato in buona parte agli insegnanti, sia pure a livello sperimentale, che, di principio, sono coloro che fanno la scuola, se preparati a farla.

#### 9. Abbandoni e criminalità

E allora si continua a andare a scuola, a meno che non ci siano gli iniqui allettamenti della bassa e della più pericolosa criminalità organizzata, ricca di anni di carcere visti come premi e di mentalità delinquente, tipica di tutta la famiglia, anche di chi tra i suoi membri arrotonda lo stipendio di insegnante per darsi una copertura sociale, che paga bene per spacciare droga e, addirittura, per ammazzare, servendosi dei "picciotti" (un morto ammazzato vale 500 euro).

Pertanto, vi sono oggi come ieri, covid o non covid, DaD o DD che tengano, scoraggiamenti a non andare a scuola perché non dà nessun vantaggio paragonato con quelli che offre la criminalità.

Ma benché tanti giovani possano essere traviati e avviati ad essere delinquenti, sia pure di piccolo cabotaggio e dal comportamento infame, non saranno mai tanti quanti sono quelli che ogni anno danno la maturità (non meno di 500.000 giovani anche in clima di depressione demografica). Certo, lo so che i ragazzi e i giovani delinquenti non saranno più recuperabili, se non per casualità irripetibili, a un ragionamento a cui è mancato il sogno che coltiva la scuola e che il loro destino ha portato decisamente a rifiutare.

Per questi ragazzi la sciagurata *ananke* ambientale, cui hanno dato una se non due mani la famiglia, la squallida miseria morale e economica, il disprezzo per l'insegnante e per tutto ciò che rappresenta e incarna, a cominciare da valori come la non violenza, il bene, l'equità che fanno della vita calma e dedita a apprendere ciò che serve a chiunque senza sottrarre niente a nessuno, non sono considerati guide di vita, ma solo appannaggio di deboli destinati a soccombere.

L'unica vera possibilità di "salvare educativamente" questi ragazzi sarebbe (il condizionale è d'obbligo) sottrarli a quell'ambiente socioeconomico, camorrista e mafioso che è altamente inquinante dal punto di vista morale e intellettuale.

#### 10. Quelli che vanno a scuola

Ebbene, è tempo di pensare a coloro che vanno a scuola e, magari, ci vanno volentieri e spesso vedono sprecata la loro intelligenza per imparare in anticipo un lavoro che praticheranno chissà quando e che, intanto, prevarica la scuola, distogliendola dai suoi fini di fare, dei suoi allievi, individui padroni di sé.

Il lavoro come operatività finalizzata a costruire qualcosa che sia anche vendibile, come nel collettivo di Makarenko, non può aver posto in una scuola degna di questo nome perché il lavoro, come apprendimento e esercizio della professione o di un mestiere deve avvenire al di fuori della scuola<sup>25</sup>.

In essa saranno inseriti, come discipline opzionali negli ultimi due o tre anni della scuola superiore unica, con il compito di esplicare la parte teorica della disciplina scelta con la funzione di una propedeutica alla professione o a un mestiere.

La differenza tra i due tipi di lavoro sta nel fatto che nella professione (che deriva dal latino *profiteri*, dichiarare) avrà un posto preponderante l'operatività della parola, mentre nel mestiere (derivato dal latino *ministerium*, funzione, servizio) è più presente la manualità sempre guidata dall'intenzionalità e dal concetto. Entrambe le attività si qualificano come specifiche e vengono esercitate a servizio della comunità per poter guadagnare e far fronte alle necessità dell'esistenza di chi le esercita. Tutte due le attività hanno bisogno di un periodo di tirocinio o di un *apprendimento del mestiere*, come si suol dire. E il tirocinio si qualifica come ricerca per far avanzare il livello del proprio lavoro. Del resto, la ricerca è ciò che ha insegnato a fare la scuola perché l'allievo divenga padrone di se stesso, tenendo presente che ogni lavoro che vale sia fatto è frutto di una ricerca.

Come si vede, tra i due lavori scelti non c'è differenza di valore giacché ciascuno è eseguito grazie a un progetto e ha una sua realizzazione che, come ribadiva Leonardo, nasce dall'unione di ipotesi e dalla loro verifica e, quindi dall'esperienza che, "madre di ogni possibile certezza", guida, sostiene e avvalora l'operato della mente. I ragionamenti astratti, senza legame con la realtà di ciò che si deve fare sono forieri di errori, perché avulsi dal confronto con la realtà.

<sup>&</sup>lt;sup>25</sup> Cfr. G. Genovesi, *Scuola e lavoro: cenni di storia e problemi epistemologici dell'oggi*, in "Rivista di Politica, Educazione e Storia", anno, XII, n. 11, gennaio-giugno 2020.

#### 11. La struttura della scuola unica

Partendo da questi postulati, mi pare che una scuola unica per tutti, debba qualificarsi fin dalle prime esperienze scolastiche, dedicate a fortificare l'allievo sull'uso insistito e altamente qualificato, ossia senza nessun errore di grammatica né di sintassi, né di dizione né di argomentazione orale e scritta, della lingua che veicola i contenuti di studio e che assicuri una loro corretta comprensione e una buona parafrasi di ciò che ha appreso, eliminando così quanto prima un analfabetismo angosciante. Sono queste basi da cui nessun allievo può essere esonerato: invece questa sorta di analfabetismo è presente in maniera preoccupante, sia a livello orale sia scritto, in certe scuole di oggi e anche nelle Università.

Un grado avanzato e allarmante di analfabetismo è una vera piaga che impedisce di impiantare un vero e proprio processo educativo che può garantire solo la scuola come opificio di cultura, di cui la tecnica e la digitalizzazione non sono che una parte che, se non va certo trascurata, viene tuttavia dopo l'apprendimento dell'uso logico, raffinato e corretto della lingua. Questo è uno dei compiti che una scuola unica deve perseguire per tutti i suoi allievi in tutti gli anni che gli allievi la frequentano – ossia per quattordici e ai diciannove anni di media, dal nido alla maturità – così che non vi sia chi non capisce o non tiene a memoria quanto ha appreso.

Laddove questo dovesse capitare deve intervenire una visita medica per fare una diagnosi e indicare una terapia adeguata per l'allievo che ne soffre. È necessario partire dall'ipotesi che tutti gli allievi – eccetto i casi affetti da particolari patologie più o meno gravi ma non completamente invalidanti, che frequentano regolarmente e che sono seguiti da un insegnante in classi con non più di quindici allievi – sono perfettamente in grado di apprendere le discipline che studiano specie se sono state spiegate e interpretate via via dai vari insegnanti.

E questo deve succedere con tutti gli allievi sia pur tenendo conto delle diversità individuali di cui ogni insegnante è necessario si preoccupi per attivare le potenzialità di ciascuno degli allievi, esaltandone, appunto, la diversità che è anch'esso un compito precipuo della scuola. Non potranno esserci in questa scuola allievi che siano apostrofati nel modo umiliante e degradante: "Tu non sei adatto a studiare, specie in questa scuola!", "Meglio che tu cambi e vada in una scuola dove

imparerai un lavoro!" e questo, soprattutto, perché non ci saranno altre scuole in cui lo potranno inserire.

La scuola è unica e non ci sono scuole professionalizzanti con un curriculo che insegni un lavoro, prostituendo la scuola. La scuola superiore unica, come tutte le altre scuole prima di essa, ha contenuti curriculari, senza i quali né si istruisce né si educa, che tutti gli allievi sono in grado di comprendere e apprezzare e, addirittura, alcuni di essi, ad appassionarvisi fino al punto di sceglierli come loro mestiere o professione. Se questo non avviene, significa che qualcosa non ha funzionato e a ciò è necessario porre un rimedio: gli insegnanti sono incapaci, gli alunni sono troppi e non possono essere seguiti con l'attenzione e la cura che caratterizza un insegnante, i programmi sono eccessivi e confusi, i libri su cui gli allievi si preparano sono abborracciati, scritti male e gli insegnanti non ne fanno oggetto di spiegazione e di interpretazione. E ancora: la scuola è troppo difficile per tutti o gli insegnanti esigono troppo al punto che terrorizzano gli studenti con voti che espongono i ragazzi alla gogna e che, ovviamente, li deprimono e non riescono a trovare con l'insegnante un rapporto che si avvii a essere educativo.

L'insegnante o meglio il collegio dei docenti farà, a sua scelta, il curriculo proprio che la classe avrà per i cinque anni di corso eccetto quando entrano in gioco i docenti del terzo anno o comunque nuovi docenti, o che intervengano richieste motivate per possibili variazioni. Importante è che ogni insegnante abbia la possibilità di inserire nel curriculo un pacchetto di argomenti perno delle sue lezioni in cui li interpreterà per dare vita a una serie domande su cui impiantare ricerche fatte insieme, a gruppi, sotto la guida costante dell'insegnante stesso,

Ovviamente, penso che la cosa sarà gestita dal personale amministrativo sotto la guida di un rappresentante scelto dal collegio docente.

Inutile dire che preparare ora, nel dettaglio, il curriculo mi è sembrato un po' troppo prematuro!!! Qui mi premeva rimarcare che il futuro curriculo non avrebbe seguito nessuna guida de Ministero cui, peraltro, ne l'approvazione per fare del curriculo un documento legale.

Inoltre, ci saranno insegnanti che credono di fare dell'allievo un professionista della materia che lui, docente, insegna senza capire che essa non è un fine ma un mezzo per perseguire quel fine che la scuola deve avere sempre presente: che essa non deve terrorizzare con le discipline che vi si insegnano ma servirsene soprattutto per educare e, quindi,

rendere un soggetto padrone di sé e che sa fare ricerca su ciò che costituisce un suo sogno che lo rende felice perseguire.

La scuola unica deve regalare dei sogni, delle avventure virtuali che sbrigliano la fantasia e l'immaginazione dei ragazzi e dei giovani fino a pensare che andarci è bello, ci si sta bene e vi si impara, sia pure con uno sforzo che fa sentire il piacere di investirci un non trascurabile impegno.

#### 12. Il liceo-ginnasio: un possibile modello?

In effetti, la scuola, anche quella che trenta o quarant'anni anni fa veniva ritenuta la più difficile, ossia il liceo-ginnasio, specie per lo spauracchio del greco che gli allievi consideravano uno sforzo inutile perché erano ben convinti che non serviva a niente, dopo che quelli più ostinati in questa posizione si rassegnavano a studiare il greco o dare forfait, non mi risulta che sia stata cimitero dei propri studenti. Era ed è una scuola fattibile, ora molto di più di prima, senza sforzi sovraumani e tale da arrivare alla maturità senza grossi intralci per la maggior parte dei maturandi che si sono infittiti di ragazzi di varia estrazione sociale e con ben più di ragazze degli stessi maschi.

A mio avviso, il Liceo – istituito per il Regno d'Italia con la legge Casati del 1859, aggiornata poi e, per non pochi aspetti, migliorata, sebbene non per quanto sarebbe stato necessario, dalla riforma di Giovanni Gentile del 1922 che cercò di renderla, sia pure senza riuscirci, più vicina a una vera educazione<sup>26</sup>, è un modello ancora utile, sia pure perfettibile.

Tale scuola aveva già una tradizione di più di un decennio visto che con la legge Boncompagni del 1848 era stata studiata, non certo distrattamente, per renderla adatta allo scopo di farne una scuola dei migliori (ton ariston) per governare lo Stato e tenerla il meno ingolfata possibile dai figli del popolino (detto da Gentile fruges consumere nati) da indirizzare nelle numerose scuole professionali.

Nell'attuale sistema scolastico, il Liceo, sia pure dopo gli sconci delle sciagurate riforme a partire da Luigi Berlinguer e di altri ministri come Letizia Moratti e Mariastella Gelmini, senza tralasciare le riforme che hanno seguito o che si vorrebbero far seguire, resta la migliore scuola esistente, che con qualche robusto e radicale aggiornamento,

<sup>&</sup>lt;sup>26</sup> Cfr. G. Genovesi, Linee di fondo della politica scolastica post-unitaria..., cit.

almeno provvisoriamente in attesa di un attento restauro, potrebbe divenire la scuola superiore unica del nuovo sistema scolastico italiano.

#### 13. Due conquiste fondamentali

Ma per un risultato soddisfacente è necessario ottenere due conquiste fondamentali.

La prima è la preparazione delle famiglie a pensare alla scuola come unica in tutti i suoi ordini e tutta tesa a perseguire alcuni fini fondamentali che servono per perseguire il fine ultimo della formazione della scuola: insegnare a fare ricerca perché tutto ciò che c'è e ciò che raggiungiamo può trasformarsi quanto più si riesce a sapere con la costante continuazione della ricerca che approfondisce sempre più il sentirsi padrone di sé fino al punto di saper diventare maestro di se stesso. E che, comunque, non sarà certo tolta la possibilità di imparare un lavoro, bensì sarà data la possibilità di impararlo meglio, se svolto da persone più istruite e più critiche.

La seconda conquista, ancora più ardua, è cercare di preparare degli insegnanti professionalmente consapevoli della missione che intendono abbracciare e che sappiano di fare un mestiere che rasenta l'impossibile ma che ti regala un futuro carico di utopia, che è quanto anima l'educazione sia pur rendendola irraggiungibile.

I governi attuali continuano a essere sordi rispetto a questo problema, se dimenticassimo l'unico tentativo del ministro Ruberti istituito nel 1998 sotto l'egida dell'Università di una scuola di specializzazione per insegnanti di scuola superiore (SSIS) e chiuso proditoriamente nel luglio 2008 dallo sciagurato ministero retto da Gelmini e mai più riattivato con sistematicità<sup>27</sup>. Segno questo evidente che il governo vede la scuola come un peso e gli insegnanti come una specie di sottoproletariato che non intende valorizzare socialmente e retribuire in modo pari al lavoro che da loro si pretende.

Eppure, come dicevo e ripeto spesso, sono proprio gli insegnanti che fanno la scuola, che stabiliscono un rapporto educativo con gli allievi, cercando di agganciarsi a quanto c'è di comune tra di loro: l'umanità, magari leggendo ad alta voce e invitando i loro stessi allievi a farlo dei classici della letteratura internazionale, quelli che esprimono *idee senza* 

<sup>&</sup>lt;sup>27</sup> Cfr. G. Genovesi, L'ennesima spia dello smantellamento dell'Università pubblica: la sospensione della SSIS (Scuola di Specializzazione per gli insegnanti), in A. Granese, Scuola e Università: crisi ed emergenza permanente, Roma, Anicia, 2009.

tempo e che suggeriscono spesso avventure virtuali che regalano dei sogni che fanno da *trait-d'union* tra l'allievo e la scuola, tra lui e l'insegnante cui ritorna con piacere a riascoltare la sua lettura o dei suoi compagni che sprigiona un piacevole contagio emotivo. Sono esperienze che solo la scuola ti regala e che è sempre più difficile fare in famiglia o trovare con facilità una valida alternativa.

#### 14. Per concludere: vantaggi della scuola superiore unica

Infine, la scuola superiore unica, organizzata bene nei tempi e con i giusti spazi di dialogo e di riflessione, può essere liberata da programmi asfissianti che intendono che siano presentate in un solo anno scolastico le vicende di tutta una varia e dinamicamente bella cultura medievale che dura più di un millennio. Sono tante le occasioni (architettoniche, pittoriche, letterarie, linguistiche, matematiche, sociali, tecniche, filosofiche e scientifiche) di approfondimento di questa cultura, grazie a insegnanti disponibili a darne le loro intelligenti interpretazioni che lasciano il segno per le loro narrazioni emotivamente attraenti. Si tratta di momenti che gli allievi di una scuola superiore unica ottengono da professionisti come gli insegnanti, intellettuali che danno il loro apporto per sbloccare e mostrare la loro curiosità, l'immaginazione di mondi virtuali, la fantasia con cui i giovani possono alimentare i loro sogni che vanno sempre oltre a ciò che vedono.

Tutto ciò non ha direttamente a che fare con l'imparare un lavoro, ma apre orizzonti culturali che provocano l'intelligenza a esprimersi, a raccontare, a costruire un mondo virtuale che mette a nudo i desideri, i dubbi che popolano l'umanità dei giovani cui l'insegnante può agganciarsi e creare rapporti educativi senza di cui non si educa.

Ebbene, mi parrebbe un vero ladrocinio impedire che i giovani abbiano incontri che arricchiscono la loro intelligenza, abbiano occasione di modificare le loro mappe concettuali per togliere i famosi cartelli con scritto *hinc sunt leones* e sostituirli con cancelli spalancati invitanti alla ricerca con scritto *Gratissimum* (Benvenuto).

Pertanto, non si capisce bene il perché della furia alla valorizzazione delle scuole di e per il lavoro quando esse non hanno mai rappresentato il rinnovamento della scuola ma il suo abbassamento e quale giustificazione ha questa valorizzazione in un mondo come il nostro in cui il lavoro cui la pseudo-scuola avrebbe preparato i suoi allievi, lasciandoli ignoranti, non potranno esercitarlo certo a breve in un Paese che ha il

34% di disoccupazione giovanile. A me sembra più logico scegliere la proposta della scuola superiore unica, che è una vera scuola che persegue il fine di fare dell'individuo un soggetto padrone di sé che potrà iscriversi all'Università o alla frequenza di luoghi di lavoro, programmati in accordo con lo Stato agganciati alle relative industrie, a istituti di credito, a fattorie agricole a botteghe artigiane, o altro ancora che si riterrà utile alle specialità esistenti dove i maturati possano svolgere il loro tirocinio o apprendistato per non più di tre/quattro anni, pagati secondo le regole di legge con l'aiuto dello Stato, e con la possibilità di essere assunti a tempo indeterminato con un regolare contratto una volta superate le prove annuali intermedie e l'esame di abilitazione al lavoro in questione.

Non ho, volutamente, considerato le scuole per gli insegnanti per l'asilo nido, per la scuola dell'infanzia e per la scuola elementare perché tutte hanno la laurea *ad hoc* nei corsi universitari in Scienze della formazione, e per la scuola secondaria ciò che c'è è del tutto aleatorio e da doversi provvedere con corsi universitari annuali *post-lauream*.

E qui mi fermo, sperando di essere stato chiaro al massimo sui mattoni che sostengono la scuola superiore unica: autonomia nelle scelte curriculari, laicità, gratuità, ricerca, lezioni – interpretative, inclusività, insegnanti come intellettuali e ben retribuiti per il lavoro che è loro richiesto, più tempo libero per gli insegnanti che possano usufruire dell'anno sabbatico (e ogni dieci anni) previo un piano di studio per pubblicazioni. Sarebbe un bel fare scuola, visto che il lavoro è faticoso e infinito perché si tratta di formare la mente per lavorare e vivere con intelligenza. Per una scuola così il motto è: "Studiare per il piacere di studiare!"

#### RICERCHE PEDAGOGICHE Anno LVI, n. 222, gennaio-marzo 2022, pp. 27-40 ISSN 1971-5706 (print) – ISSN 2611-2213 (online)

#### Serbian Elementary School "Jovan Miletić" Trieste

Maja Nikolova

A metà del diciottesimo secolo, i Serbi cominciarono a vivere nella città libera di Trieste e a frequentarne il porto. In meno di cinquant'anni, riuscirono ad adattarsi ad un ambiente per loro straniero, alle nuove condizioni di vita ed a creare particolari caratteristiche culturali che, sebbene con un orientamento internazionale, erano ancora legate ai loro luoghi d'origine. Intorno al 1850, l'educazione religiosa era rimpiazzata da scuole pubbliche primarie e, quindi, secondarie. Il fondatore dell'educazione moderna fu Johann Felbiger, il quale fondò, sulla scorta del suo metodo, una scuola a Vienna nel 1771; solo quattro anni più tardi fu aperta a Trieste una scuola elementare di lingua tedesca e, in seguito, nella città operarono due analoghe scuole di lingua italiana. Nel 1782, una scuola slava, la scuola elementare serba, in seguito denominata "Jovan Miletic", cominciò la sua attività. I suoi fondatori furono ricchi commercianti che, sebbene poco istruiti e talora addirittura analfabeti, furono capaci di riconoscere l'importanza dell'educazione nella madre lingua. L'opera dei maestri e del personale amministrativo subì col tempo una certa trasformazione, passando dalla fase iniziale di scuola privata a quella pubblica attraverso la chiusura durante la Seconda Guerra Mondiale e dalla chiusura dovuta agli eventi socio-politici alla fase di inclusione nel sistema educativo serbo nel 2012. Considerando l'importanza delle scuole serbe all'estero, l'articolo tratta della fondazione e dell'attività della scuola "Jovan Miletic", che, per più di due secoli, superò molte difficoltà, salvaguardando l'identità nazionale tra i Serbi residenti a Trieste. È un'occasione per illustrare momenti importanti nella vita di questa scuola e per vedere il suo significato nella storia della scuola e dell'educazione serbe.

In the middle of the 18th century, Serbs began to inhabit the free city and port of Trieste. In less than half a century, they managed to adapt to the unknown environment and new living conditions and to create special cultural features that, although internationally oriented, were still tied to the places where they came from. In the second half of the 18th century, religious education in the city of Trieste was replaced by public primary and later secondary schools. The creator of modern education was Johann Felbiger, who, according to his own method, founded a school in Vienna in 1771, and only four years later the first German-language primary school was opened in Trieste, and later two Italian language schools were operated. In 1782, the Slavic school, the Serbian primary school, which was later named "Jovan Miletic", began to work. Its founders, rich merchants, despite being insufficiently educated, and some of them illiterate, were able to recognize the importance of education in the mother tongue. The work of its teachers and school administration has undergone certain transformations – from its establishment as a private and later public school, through its closure during World War II and closure due to sociopolitical events, to its inclusion in the supplementary education system of Serbia in 2012. Having in mind the importance of Serbian schools outside Serbia, this paper is dedicated to the founding and work of the "Jovan Miletic" school, which, for more than two centuries, resisted many challenges and influenced the development and maintenance of national identity among Trieste Serbs. This is an opportunity to

highlight important moments of its existence and to see its significance for the history of schooling and education among Serbs.

Parole chiave: Trieste, educazione, serbi, commercianti, rinascita nazionale

Keywords: Trieste, education, Serbs, rich merchants, national revival

Serbs from different part of Ottoman Empire and those under the Venetian Empire started to inhabit Trieste (in "Riječniku" by Vuk Stefanović Karadžić it is stated as Trieste, Trst, Tergestum) during the rise of the city in the beginning of 18<sup>th</sup> century. Few decades after, there was so many Serbs in Trieste, that together with Greeks, they established Orthodox church Parish and in 1748 they made first regulations and rules under the name of "Ustanovlenija i pravila nacije i bratstva Iliričeskavo utverženo goda 1748 u gradu i pristanišču slobodnomu Trieste". Few years later, in 1753, gathered around the church with common Greek priest, they listened to the service alternately, every other week, in Slavonic and Greek. This condition did not appeal to the Greeks in the church and parish - bilingual liturgy was causing the issue.

For many years Serbs were fighting for their position in the church, but not before 1772, the Serbs regain their priests - authorities have issued an order "temple church ceremonies were performed not only in the Greek language and by the Greek priest, but in the old Slovenian language and by the Serbian priest". The same year they renew the Rules from 1748 which are known as "Ustanovlenija i pravila nacije i bratstva Iliričeskavo utverženo goda 1748 u gradu i pristanišču slobodnomu Trieste". Based on these rules every Orthodox resident of Trieste, who has reached the age of 18, could be part of the Brotherhood. At the head of the Brotherhood stood committee of 24 members who were elected every three years; in addition to members, the Board consisted of the president, two vice presidents, two members of the Supervisory Board and Secretary. Clergy are elected every year - Greek priest was from the Sveta Gora and Serbian priest was from Gornjekarlovacka Diocesan<sup>3</sup>. Clergy were required to indicate spiritu-

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> V.Đerasimović, Serbian church community in Trieste, Trieste 1993, p. 11.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> *Op. cit.*, p. 37.

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> The municipality was under Kralovac Archbishopric from January 15, 1757, to September 7, 1795; subsequently received priests from the Dalmatian diocese. The

al comfort to believers, to visit the sick, to take care of Books of births, marriages and deaths, every Sunday at two o'clock in the afternoon to teach children religion – Greek religion to the Greek children and Serbian religion to the Serbian children.

Unsettled relations between the Serbs and Greeks lasted all until 1782, when the Greeks, with financial compensation, left the municipality and the church of Saint Spyridon. A year earlier, in November 1781, the Serbs have chosen their Administration. This Administration, whose members were Jovan Conte Vojnović, Jovo Kurtoviić and Jovica Riznić have done a lot for community and church – they rebuilt the church, brought a new priest and first teacher. That teacher marked the start of Serbian elementary school in Trieste, which then had the status of private school<sup>4</sup>.

The above stated Rules from 1748 were adopted on 1st September 1793 on the assembly of the Brotherhood and with presence of Commissioner Franz Philip of Rota<sup>5</sup>. A few years later, in 1798, they were also printed in the University of Serbian printing in Buda. By these rules, also known as "Ustanovlenija i pravila nacije i bratstva Iliričeskavo utverženo goda 1748 u gradu i pristanišču slobodnomu Trieste" (Statuti e Regolamenti Della Nacione e Confraternita Illirica stabilita nella citta e Portofranco di Trieste 1793), life of Serbs was regulated – these Rules was regulated for trade, seafaring, and the free practice of the Orthodox faith<sup>6</sup>. These Rules stated, according to the 77 clauses, that members of the Brotherhood are electing Board (Capital) among its members, and councilors among themselves elect Administration which consists of president, two vice president, two members of the Supervisory Board and Secretary. The mandate of the elected members of the Board lasted three years. Board meetings contained discussions regarding all aspects of life, and the decisions were final, if meetings were attended by two thirds of members. Duty of Capital was that every first Sunday of the month holds a session that resolves economic, political, and religious issues. In addition, its duty was also to allow the classes of "National Illyrians School" which was

municipality was independent until 1921, when it fell under the spiritual authority of Holy Synod. M. Purković, *History of Serbian Orthodox Church Community of Trieste*, Trieste 1960, p. 76.

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> *Op. cit.*, p. 59.

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Serbs called the Municipality *Serbsko Triestinsko obščesto* and state authorities until 1782 called it *Slavoiliričeska*.

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> The rules are replaced in 1950.

officially approved to work by government decree from 21<sup>st</sup> July 1792. By listening in their homes that Serbs want to join the enlightened world, and to get rid of the Ottoman occupation. Trieste Serbs at the beginning of the 19<sup>th</sup> century were present in many decisive moments of the Serbian people. Thanks to the rich merchants, Trieste for some time became, beside Vienna and Sremski Karlovci, place of Serbian culture. Trieste Serbs were hosting almost all carriers of ideas of enlightenment and national revival, materially helping the printing of their works. In the early 19<sup>th</sup> century, as patriots attached to the idea of liberation, they were supporting the Serbian rebels.

What attracted educated Serbs in Trieste was the ability to print their books, through language and script affect national revival. On the other hand, rich traders or Trieste Serbs were ready to help in all of this, to help national, political, and cultural activities of the Serbian people. Subscribers of the Serbian book, who have their money, were very important for printing books. Most of them were priests, men from the richer classes, book lovers who wanted every Serbian book, as it was Vuk Stefanoć Karadžić, and a woman named Maca, the wife of Sima Milutinović Sarajlija. Subscribers were usually subscribed to one copy, but also to more than one like Dimitri Frušić who ordered 30 copies of the book "The Official Serbian proverbs" by Vuk Stefanović Karadžić.

For the life of Serbs in Trieste of great influence was the church of Saint Spyridon and the Serbian school "Jovan Miletić" which is related to education in the city of Trieste. To the time of enlightened absolutism was also related to Jesuit education in Latin. In the second half of the 18<sup>th</sup> century, this religious education was replaced by public primary and later secondary schools. Founder of modern education was Johan Felbiger who, by his own methods, in 1771 founded a school in Vienna, and just four years after in Trieste, the first elementary school in German was opened. Four years later, in 1779, in Trieste, two schools in the Italian language were working, and after fifteen years, modeled to the one of first modern German school, Slovenian schools started to work, that was Serbian elementary school.

Prior to the establishment of private Serbian elementary school in 1779, there have been attempts that Dositej Obradović, who at the time lived in Trieste, to become a teacher, but for financial reasons there was no agreement. As stated in the Statute of the Serbian church community from 1793, school which worked on modern principles

like those in Vienna started its operations on 1<sup>st</sup> January 1792. It was assumed that this School with the support of publicity was required for male and female children, except that class for female children occurred at home. School was based on the "Structure of Serbian schools in Trieste" from 1<sup>st</sup> January 1792<sup>7</sup>. Based on these Rules it was envisaged that education of Serbian youth should take 6 or 7 years, and that children should enroll in school at the age of 6. The subjects taught by teachers are in native language, German and Italian – reading and writing, the religious, the calculation to the triple rules, the basic concepts of law and economics. Since the Municipality was taking care of the school, education was free, and students had a snack. During Sunday's priests were teaching children Christian sciences at the end of the school year, students were taking tests in all three languages – Serbian, Italian and German.

The school was founded thanks to Serb Jovan Miletić, who was born in Sarajevo around 1715 where he gained the most basic literacy. At 14 years old, when his father died, he went to a furrier whom he mastered three years. After that, the master sent him to do trading in Trieste, Venice, Ancon and Split, where he met with wealthy merchants. Since he lost his mother due to plague, he took little leather, wax and honey and went to Vienna, where he sold the goods at a high price. Obviously, he was a good trader and as such remained in Vienna, where he died on the September 8<sup>th</sup>, 1790. Towards the end of his life, on 16<sup>th</sup> May 1787; he made a testament by which he left the sum of 24,000 forints to the Serbian school in Trieste<sup>8</sup>.

The school began with only two grades, but in the first decade of the 19<sup>th</sup> century, third grade was opened. However, in all three grades there was not one single girl, which was in accordance with orders from the government in 1808, which was to ban coeducation. Providing women teacher was necessary for the education of girls, and the problem was that at that time in Trieste, there was no adequate person who knew Italian and Serbian language and the church administration

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> The plan was drawn up in Italian, a handwritten copy can be seen on the website of the Orthodox church municipality of Trieste.

<sup>&</sup>lt;sup>8</sup> Miletić testament was denied by his nephew and partner in action Tripko who felt that he did not got enough. The dispute ended in 1804 in the Sublime Porte in Constantinople where Tripko said he will not seek money having received sum of 5000 florins. Testament is kept in German and Italian. M. Purković, *Op. cit.*, p. 62.

asked the competent authorities to exempt this school. Already in 1815, the list of students contained 13 girls<sup>9</sup>.

Characteristic of the initial decades of School working were constant personnel changes, and the work of teacher Dimitrije Vladisavljević that, by the Contract of 1812, and with a salary of 450 florins committed to teaching pupils reading, writing, grammar, arithmetic, and other necessary lectures. School was working before and after noon, except Thursdays, Sundays, and holidays; teacher was obliged to feed in the church and had two private lessons per day from 11 to 12 and from 5 to 6, for what he was particularly honored<sup>10</sup>.

In accordance with the educational system, this in those years was present in Austria and the needs of the Serbian people in Trieste, Serbian school "Jovan Miletić" constructed Educational program in 1822 that included all primary school subjects<sup>11</sup>. Analyzing educational program, we are finding that teaching in the early 19<sup>th</sup> century, takes place in four grades – first, second, third and fourth. During the four years of education, following courses were thought:

- in Serbian reading and writing, Serbian grammar, writing, composition, translation, dictation, arithmetic, catechism, Christian Science, Holy Scripture, Christian History, calligraphy, and orthography.
- in Italian reading and writing, grammar, translation and dictation, calculation, geography, arithmetic, natural history, and general history<sup>12</sup>.
- in German language reading and writing, grammar, translation, dictation, calculation, geography, history, and arithmetic.

Organization of teaching was like the few elementary schools in Serbia – lessons were before and after noon, and Thursdays and Sundays were days off. Lessons on native and a foreign language contained practice in reading and writing, writing composition, preparation, and translation of dictation. Other subjects like arithmetic, calculation, history, geography, and natural history were taught in three languages. It is obvious that special attention was given to education in the Orthodox spirit and teaching religion, since the subjects such as Catechism, Christian Science, Holy Scripture, and Christian history were taught throughout the school.

<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> *Op. cit.*, p. 78. In 1845 The Illyrian community were five girls of whom three went to private school, and the two had a private home teacher. M. Mitrović, Trieste in Obradovic's time, in *Dostej garden*, Belgrade 2013, p. 22.

<sup>&</sup>lt;sup>10</sup> M. Purković, *Op. cit.*, p. 100.

<sup>&</sup>lt;sup>11</sup> *Op. cit.*, p. 105.

<sup>&</sup>lt;sup>12</sup> Only natural history was taught in Italian.

Serbian Orthodox municipality of Trieste was first subscriber of many Serbian books and textbooks. For itself, for the school and for its youth, in 1825 it ordered 30 books, "Novejša zemleopisanije celoga sveta" by Joakim Vujić. In 1840 Serbian Orthodox municipality of Trieste ordered 20 pieces of "Ogledi djeckog vospitanija za školu" and in 1841, it ordered also 50 pieces of "Istorija starog zaveta za srpsku omladinu" 13

What was important for the organization of teaching in the school "Jovan Miletić" in mid-19<sup>th</sup> century was certainly the "Constitution" of Serbian schools in Trieste by the Austrian state regulations and the proposal made by the schools administration approved by the Municipal Board on 22<sup>th</sup> March, 1842<sup>14</sup>. In fact, it was a comprehensive and methodical guide, and the teaching took place based on it. It contained all the tasks in the field of education of Serbian youth, which were requirements regarding the behavior of students and teachers. Analyzing the requirements set out in the Constitution, it is recognized that the primary purpose of a primary school is education of individual, and the formation of moral and useful members of society. The function of education was to educate and make an impact on intellectual abilities and learning. To successfully achieve this, it was necessary to meet some formal requirements - to take account of the mental abilities of students and its predispositions, and to continue to use methods such as dialogue, analysis, and synthesis. The introduction of the dialogue in the educational process implied, on the one hand, the training of teachers for this method, and on the other, students were enabled, not just to use rote learning, but learning with understanding.

Regarding the content of the course, it remained approximately the same as the one in the educational plan from 1822. It remained as top priority learning all three languages – Serbian, Italian and German, regarding reading and writing, grammar, spelling, penmanship, translation, and written expression. Then came the religious lessons such as most necessary prayers, small Catechism, large Catechism, Sacred history, reading Slavonic-church languages and nurturing national consciousness, language and culture was certainly enriched by the introduction of a new subject – knowledge of ecclesiastical language.

<sup>&</sup>lt;sup>13</sup> Lj. Durković-Jaksic Ljubomir, *History ... Serbian*, Belgrade 1963, p. 68.

<sup>&</sup>lt;sup>14</sup> Microfilmed manuscript is preserved in the University Library in Belgrade, UBS, M, 2/249. and photographic copies of the manuscript with a note in the Pedagogical Museum in Belgrade.

Other subjects like account, arithmetic, geography, natural history, and history Mirski, were taught, as before, in all three languages.

Four-grade primary school worked at the established order. As before, classes occurred on weekdays and Saturdays, and on Thursday afternoon and Sunday it was free day, reserved for education in the Orthodox spirit and the development of national feeling.

The inertia of teachers and no interest of Municipality for school-work in the eighties of the 19<sup>th</sup> century, led to stagnation in teaching and educational process. Absolutism that ruled in the community would not allow teachers and priests to modernize their work; poor organization and the fact that parents didn't send their children to school almost led to the closure of the institution. Few students who didn't know Serbian language and better spoke Italian, German, or French, after leaving school they were leaving church. To awaken the "dormant and neglected awareness of Serbian sons" members of the new Board took the first steps.

For improvement of schoolwork, they put in charge Aničić Lazar (1854-1938), he was school principal on three occasions, the Deputy Mayor for the period of 1909-1913, its president, 1913-1919. On his own initiative Night School and Kindergarten in 1911 and Serbian Reading Room in 1909 were open; also from 1893 he introduced the "gallant" celebration of Saint Sava. Thus, the School before the end of the century had become a nursery of Serbs and Orthodox faith – Education has been reformed and they brought a new teacher.

When it comes to the celebration of religious holidays such as St. Sava and Vidovdan, should be noted that these celebrations were not always well perceived by the authorities. In some periods it was necessary for the celebration program of student's recitation of poems, to be checked and given a special permission for performance.

But, regardless of all the difficulties, members of the community have always been willing to support the work of schools. Entering the 20<sup>th</sup> century was marked by the reception of the new teacher Milivoje Berberović<sup>15</sup>. The question that was unresolved, was the question of the number of students. In academic 1900/901 there were only four, and 1901/02, 8 students<sup>16</sup>. This is something that Haim Davičo once indicated and said: "What God has given me I will gladly sacrifice that some of our municipal houses, schools and churches become more crowded from

<sup>&</sup>lt;sup>15</sup> M. Purković, *Op. cit.*, p. 154.

<sup>&</sup>lt;sup>16</sup> *Op. cit.*, p. 154.

Serbian families and small little Serbs, and that there echoed throughout the city outbursts Serbian patriotism. You're right, without Serbian families and with empty Serbian school; it goes straight to the outcasts. But you should be preceded by a good example, and send your own children in the Serbian school, as all the local Greeks do".

In the first decade of the 20<sup>th</sup> century Kindergarten was open. In his welcome speech, on 1<sup>st</sup> March 1911, Aleksa Micić said that: "We now officially open Kindergarten, where each child will at the beginning of life thoroughly hear Serbian word, Serbian song and learn Serbian dance and Serbian customs, and so will these institutions operate as Serbian baptism place" In fact, the proposal to open a Kindergarten originated from teacher Zorka Bubale, since 1906 when she pointed out the difficulties in her work because, there was lack of knowledge of Serbian language by the students. But only after entrance of Andjelka Petrović who finished Serbian Teacher Training College and Entertainment course in Sombor, Kindergarten began to be operational. Soon after, they opened an Evening school in which adults learn their language and national history.

Sometime before the war, in 1913, St. Sava celebration was organized, which has attracted the attention of the Austrian government. That year, as well as previous, after the church service teachers and students came to the school, where icon of St. Sava decorated in tricolor was placed and as well as the image of the Emperor Franz Joseph, decorated with the flag of the Austrian imperial house. The priest Nićifor Vukadinović gave appropriate speech, and then organized the refreshments<sup>19</sup>. Beside students, celebration was attended by about 50 people, 150 programs were printed, and in the words of one of the teacher's, celebration had a purely cultural and religious character. Probably because they demonstrate nationalism regarding Balkans War, the Austrian authorities, and advisor of Imperial and royal regency in Trieste, on 17th February 1913, sent a letter to the School. In this letter it was stated that it is necessary for the future, to seek permission for organizing the celebration, to submit songs and recitations for the check, and this day, which is self-declared holiday, needs to be compensate in the classroom for two afternoons.

<sup>&</sup>lt;sup>17</sup> H. Davičo, *The Adriatic Sea*, in "Brankovo round", S. Karlovci, July 22, 1899, p. 902.

<sup>&</sup>lt;sup>18</sup> M. Purković, *Op. cit.*, p. 152.

<sup>&</sup>lt;sup>19</sup> *Op. cit.*, p. 161.

It should be emphasized that the school, thanks to the involvement of the then Queen Jelena Petrović Njegoš, worked during World War I. Classes were held by Miloš Kulačić and Katarina Subotić who gave the children shelter and spiritual sustenance in their native language<sup>20</sup>. At the beginning of the inter-war period schoolwork was realized in two classes and six grades. These undivided classes were held by temporary educational program issued by the Italian authorities, respecting the program which Italian government prescribed for schools of Slavic minority in Venetia Giulia, with learning materials from the history and geography of the Kingdom of Serbs, Croats and Slovenes. Since the school year 1931/32, schoolwork was done by educational program that was in force in Serbia, but Italian language was compulsory subject, from the second grade. Within classes, following subjects were taught religious, Serbian, or Serb-Croatian language, Italian language, obvious lessons, nurture, geography, history, account, women's handicrafts, drawing, singing, calligraphy, and gymnastics. Learning national subjects was covered by lessons from the history of the Serbs, Croats and Slovenes and the geography of the Kingdom of SCS and later the Kingdom of Yugoslavia. Religious education was taught by priest until the school year of 1936/37, and after that by the teachers themselves. Besides education, particular attention was on the education of children in the national spirit and on the discipline that was consistent with respect for order. Due to the small number of participants Evening School was closed immediately after the First World War, and in 1926 it was the same with the kindergarten. Since 1928 the school received the stamp with the title "Serbian national school in Trieste".

During this period, classes were conducted by previously set teachers Miloš Kulačić and Katica Subotić and since 1927, when Kulačić left school, Velimir Đerasimović and 1929 by Predrag Stanković and Darinka Stanković. Italian teacher was Silvio Koci. Classes took place in the beginning within two, since 1927 when teacher Đerasimović came, to three, and from 1931/32 within four departments. From 1935/36, number of students stagnated; classes were conducted by three, and before the War, due to the small number of students, only two teachers.

As for the students there was approximately every year around 50 of them. According to the stored data, the biggest number of them was

<sup>&</sup>lt;sup>20</sup> V. Đerasimović, *Op. cit.*, p. 15.

in 1934 and the least number before the Second World War. Ethnic data for 1933/34 was showed that there were 66 Yugoslavs, 4 Italians and 3 others, and in 1934/35. Yugoslavs were 59, 1 Italian and 4 others. By religion, in 1933/34 Orthodox was 12, Catholic 57, and others 4, and in 1934/35 there were 8 Orthodox, 8 Catholics, and 49 others. Such many students of the Catholic faith were the result of the actions of the Italian authorities in the suppression of Slovenian nationality.

As schools in Serbia, Serbian school in Trieste organized celebration of St. Sava and Vidovdan. At these ceremonies, which were attended by members of Consulate, to develop a national consciousness, students recited and sang Serbian songs.

Classrooms were equipped with modern school benches, movable panel, and modern teaching tools were used and from 1931 projection device were in usage. In addition to the gymnasium, the school had on disposal libraries dedicated to teachers and students.

According to the data from the survived reports about schoolwork, student's health, which was under supervision of school doctor, was mainly good. Teaching has been repeatedly cutoff due to scarlet fever and other infectious diseases, and as a protection, students were vaccinated against smallpox and during the winter months they were given fish oil. Female Relief Society was providing free snacks and holiday of one month in Yugoslavia to the poor.

School support felt on the burden of the Municipality, which was initially paying teachers, school maintenance and required textbooks and student supplies. But because the funds obtained from the municipality was insufficient for life in Trieste, Ministry of Education through the Ministry of Foreign Affairs allocated funds for teachers' salaries. In the years before the Second World War, on the grounds that a larger number of Catholics than Orthodox is among children who attend school, the municipality has suspended all payments, so maintenance of the school had been undertaken by Ministry of Education and Ministry of Foreign Affairs. Key role in the work of the School Committee had the parish, as well as Ministry of Foreign Affairs or the General consulate in Trieste.

Certainly, beside financial difficulties, the school had other problems related to their education. Since, during thirties of the 20<sup>th</sup> century, School obtained Yugoslav character and children who did not know enough Serb-Croatian were enrolling. Classes which were in those years performed according to the educational plan that was in force in Serbia were relatively difficult for children from six years old that went to school earlier, because of the Italian law.

During World War II School was closed. But despite the difficult economic and political situation, school was in October 1945, opened with two prewar teachers V. Djerasimović and K. Subotić, with approximately 15 students<sup>21</sup>. The Educational plan was largely the same as in schools in Yugoslavia or Serbia; except that in addition to learning Serbian it was mandatory learn Italian. And textbooks were the same, and teacher Derasimović has introduced a new "Alphabet" with the image of Tito<sup>22</sup>.

After 1950, teaching in the school was carried out according to educational plan, which was every year, on the proposal of the School Council approved by the Committee. In the Educational plan, special attention was dedicated to Serbian history, geography and literature, Serbian traditions and songs, biography of St. Sava and St. Spirydon, as well as the life and history of Jovana Miletić and history of Serbian municipality of Trieste. Till Sixties of the 20th century, with the provisions of the new Statute, predicted opening of the kindergarten and the course that would teach mother language to facilitate teaching in the first grade. In addition, a possibility was given for conducting variety of courses for the purpose of national enlightenment that could be visited by adults. In Article 61 of the Statute of 1950, it was stated: "Teaching in the school is in Serbian: Required as both of our alphabet: Cyrillic and Latin. Both of our alphabets were obliged: Cyrillic and Latin. Religious Serb-Orthodox classes were mandatory"23. The Italian language is taught as a compulsory subject, starting from the first grade.

Each year in School there was less students. In 1959 there were only 29 brotherhoods – people are dying, children are not born, and many of them went to live outside Trieste. In 1935, the school had 80 students, in 1945 there were 30 students and two teachers, and in 1952, the school was reduced to one teacher and one classroom. As far as the school during the period from 1978 to 1988, it worked sporadically as evidenced by the report of the President V. Djerasimović,

<sup>&</sup>lt;sup>21</sup> *Op. cit.*, p. 16.

<sup>&</sup>lt;sup>22</sup> M. Vuković Birčanin, Victory brotherhood Serbian Orthodox church in Trieste over the forces of atheism and dark, Munich, 1962, p. 52.

<sup>&</sup>lt;sup>23</sup> Op. cit., p. 39.

which was read at the Election Assembly on 20<sup>th</sup> March 1988. The report stated: "School Jovan Miletić continues part of its educational and cultural mission with eternal remembrance and gratitude to its founder and biggest benefactor of a great Serb Jovan Miletić". What remained regular, was celebration of St. Sava and Vidovdan. On St. Sava day in 1988 Velimir Đerasimović lectured on St. Sava, after which he performed at the event which, in addition to the choir, the student's recited poems and sang Serbian poems. To foster the traditions and connections to the Serbian people, the students at this school with the parish priest Ilija Ilić, visited, in 1987 Vuk's Parliament in Tršić.

Towards the end of the 20<sup>th</sup> century, with the turbulent political events in Yugoslavia and Serbia, once again emerged the idea of the reconstruction of the school. What contributed to that idea, was the establishment of the Serbian-Italian cultural charity in May 1990. Two decades later, in 2012, recognizing the importance and relevance of Schools, Ministry of Education of the Republic of Serbia officially recognized the school and included it in the system of supplementary education in the Republic of Serbia. Thus, the Serbian school, which is one of the oldest schools outside of Serbia and which had a decisive role in the culture of the Serbian people became part of everyday Serbian life.

Given the importance of Serbian schools outside of Serbia this work is dedicated to the establishment and work of the school "Jovan Miletić", which is for more than two centuries, resisting many challenges which are influencing the development and remaining of national identity in Trieste Serbs. And not only that, this was an opportunity to highlight the important moments of its existence and to examine its significance for the history of education and education among the Serbs who were displacing in various countries with different economic and cultural conditions of life, but who, in spite of everything, felt belonging to the homeland of its people.

This is an attempt to reconstruct the school, cultural and political life of an educational institution that in certain historical moments was crucial for the survival and life of Serbs in Trieste; This is an attempt to look at existing institution that resist many temptations in different historical moments – from the Habsburg monarchy through the Aus-

<sup>&</sup>lt;sup>24</sup> V. Đerasimović, *Op. cit.*, p. 54.

<sup>&</sup>lt;sup>25</sup> *Op. cit.*, p. 55.

tro-Hungarian Empire and the Kingdom of Italy to the Republic of Italy. Those who initially established group of Trieste Serbs were simple and temperamental people whose high national consciousness, linked to religious feeling, language and tradition gave the will and the energy to work and acquisition. Looking for spiritual and moral unity they gathered around church community which, knowing the characteristics of education, found Serbian elementary school, which, in addition to education, was working on other delicate tasks. With influences and relationships that are constantly intertwined and made the basis of cultural development and promotion of cultural ties, it also developed Slavic and Yugoslav national values, it was the one that tried to achieve national unity and general social ideals.

#### RICERCHE PEDAGOGICHE

Anno LVI, n. 222, gennaio-marzo 2022, pp. 41-56 ISSN 1971-5706 (print) – ISSN 2611-2213 (online)

# Memorie sociali rimosse. Storie di formazione negli anni della "grande trasformazione"

Sergio Tramma, Marialisa Rizzo<sup>1</sup>

Le memorie sociali diffuse sono sottoposte a una legge della degradazione. Uno dei periodi che subisce tale sorte, o che comunque appare sottostimato nella riflessione anche pedagogica, è quello degli anni della "grande trasformazione" (1950/1960). Il contributo intende analizzare pedagogicamente tale trasformazione, con un particolare riguardo al ruolo delle donne migrate dal Sud al Nord Italia, in quanto mediatrici tra ambienti culturali-educativi differenti, e a quanto tale esperienza sia divenuta/non divenuta memoria diffusa valorizzabile anche in relazione agli attuali processi migratori.

The widespread social memories are subjected to a law of progressive degradation. The period of the "great transformation" (1950/1960) seems to have suffered this fate or to be underestimated also in the pedagogical reflection. The essay wants to pedagogically analyse this transformation and it aims to concentrate on the women's role migrated from the South to the North Italy, as mediators between different cultural-educational heritages, and it wants to focus on how this experience has become/not become a widespread memory, enhanced in relation to new migration processes.

Parole chiave: memorie sociali, "grande trasformazione", migrazioni interne italiane, donne, educazione informale.

Keywords: social memories, "great transformation", internal Italian migration, women, informal education.

### 1. La crisi della memoria

Analizzare pedagogicamente la memoria sociale significa interrogarsi attorno alle modalità del suo essere (costitutivamente) esperienza educativa, cioè di apprendimento e pratica di valori, di saperi, di competenze ecc., in un certo tempo e luogo, e ciò sia quando essa è manifesta e operante sia quando è latente e apparentemente silente. Se in ter-

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Nello specifico Sergio Tramma è autore dei paragrafi 1. *La crisi della memoria* e 2. *La grande trasformazione*. Marialisa Rizzo è invece autrice dei paragrafi 3. *Migrazioni interne italiane* e 4. *Donne e migrazioni interne italiane*.

mini pedagogici è ormai assodato che l'esercizio della memoria individuale sia descrivibile come esperienza educativa che può contribuire a stimolare continuità e/o discontinuità nel progressivo svilupparsi di una storia di vita – così come hanno evidenziato gli studi sul tema delle biografie e delle autobiografie<sup>2</sup> – non lo stesso potrebbe dirsi per la memoria sociale, cioè per l'insieme delle "notizie", dei racconti, delle testimonianze (delle percezioni, delle rappresentazioni ...) che certificano l'esistenza di un passato che attraverso la narrazione diretta o indiretta si manifesta e agisce nel presente.

E ciò perché la memoria sociale è oggetto sfuggente, restio a sottoporsi a operazioni di definizione esaustiva e delimitazione rigida; è argomento collocabile in differenti aree disciplinari umanistiche e sociali, e i ragionamenti che la riguardano non sono del tutto colonizzabili, a differenza di quelli sulla memoria individuale, dalle sempre più invasive neuroscienze. È un oggetto non confinabile, non agente e non rintracciabile solo nei luoghi e nei tempi formali, ufficiali, intenzionali e riconoscibili della sua produzione, conservazione, circolazione e accoglienza, cioè le ricorrenze (per esempio le "giornate della memoria"), le cerimonie, le raccolte di testimonianze, i prodotti materiali quali monumenti, targhe, ecc., le iniziative dunque tese a promuovere, anche verso un pubblico molto ampio, delle sistematizzazioni di senso negli instabili e contraddittori rapporti tra il presente e il passato. La memoria sociale, infatti, non si pone solo attraverso momenti e luoghi intenzionali, si manifesta anche in altre forme, attraverso stratificazioni più o meno evidenti dei modi di pensare, di essere e di fare: dalla scritta d'antan sul muro che nessuno cancella al "modo di dire", dall'archeologia industriale al permanere di alcune regole di antiche buone maniere. La memoria sociale costituisce quindi un "magazzino" poietico nel quale sono custoditi saperi attuali e inattuali che riguardano il lavoro, la produzione e il significato dei beni materiali e immateriali, le norme di costume di una determinata collettività, i valori che orientano la vita quotidiana, i tratti delle identità individuali e collettive.

Partendo dalla convinzione che l'educare sia *potenzialmente* presente e rintracciabile in ogni dimensione dell'esistenza e negli interstizi delle vite individuali e collettive<sup>3</sup>, allora la memoria sociale diffusa, intesa come sommatoria (non sintesi) delle molteplici e distinte memorie

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Cfr. F. Cambi, *L'autobiografia come metodo formativo*, Roma-Bari, Laterza, 2002.

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Cfr. S. Tramma, Che cos'è l'educazione informale, Roma, Carocci, 2009.

"locali" di gruppi, ambienti, luoghi ecc., è considerabile un insieme eterogeneo di esperienze nelle quali, in modo alcune volte ordinato in altre disordinato, il passato assume la forma di un *racconto* materiale o immateriale, che, pedagogicamente analizzato, si presenta come una potenziale occasione di apprendimento di aspetti del modo di pensare, essere e fare di soggetti individuali e collettivi.

La memoria sociale è dunque *educativa* in quanto esperienza che contribuisce a far acquisire, attraverso operazioni intenzionali o per moto spontaneo, alle generazioni successive aspetti della cultura prodotta da quelle precedenti. Una tale funzione trasmissiva è propria soprattutto delle società statiche, nelle quali vi è una continuità degli assetti e delle culture lavorative, familiari e valoriali, e nelle quali i saperi e le competenze necessarie ad affrontare la vita si presentano sostanzialmente identiche. E qui entra una seconda questione, cioè la *didattica della memoria*, ovvero i metodi e gli strumenti con i quali può assolvere le sue funzioni educative. Nelle società premoderne o in quelle moderne nelle loro prime fasi di sviluppo, i compiti educativi della memoria sono assolti per moti spontanei, quindi anche informali, subliminali, diffusi, pulviscolari, privati, e non solo a seguito di intenzionalità impegnate a salvaguardarne la funzione educativa.

Nella contemporaneità, la produzione-trasmissione della memoria educante è anche associata al gioco tra i luoghi, anche geografici, nei quali essa si forma e viene trasmessa. Può avvenire in una modalità che potremmo definire verticale, cioè la trasmissione dalle generazioni precedenti alle successive di quelle memorie locali connesse a luoghi relativamente identificabili e delimitabili. È un processo che può continuare nel tempo senza particolari turbative che ne alterino la funzione e la credibilità, in particolare se il luogo di produzione è caratterizzato da una relativa distanza da luoghi che producono memorie diverse. Il problema sorge quando il luogo nel quale le memorie si producono e trasmettono entra in contatto direttamente o indirettamente con altri luoghi nei quali si trasmettono memorie educative connesse a contenuti culturali diversi, ed è questo un processo proprio, seppure non esclusivo, dei processi migratori. Il rapporto tra le memorie "autoctone" e quelle di "importazione", cioè tra le tradizioni culturali e i tratti identitari salienti a cui le memorie fanno riferimento, contribuiscono a delineare e a determinare il confronto, lo scontro, il meticciamento tra identità culturali diverse, il sentirsi o non sentirsi parte di un contesto, e questo vale per i processi migratori attuali quanto per quelli del passato. In altri termini,

nelle società statiche dal punto di vista dei movimenti delle popolazioni, prevalgono le memorie a trasmissione verticale, in quelle movimentate si pone il problema del rapporto e degli equilibri tra memorie maturate in altri luoghi.

Ora però la contemporaneità ha visto una accentuazione, se non il completo esaurimento della funzione sociale della memoria. Dalle *memorie lunghe* nel tempo e ristrette nei luoghi delle società statiche, agricole, premoderne, tradizionali si è passati alle *memorie brevi* delle società fordiste e postfordiste nelle quali alla staticità si sostituisce un distruttivo-creativo movimento perenne che attinge sempre meno al passato e, conseguentemente attenta sempre di più alla funzione educativa della memoria.

La funzione sociale della memoria, come tutti gli aspetti della vita delle persone e delle società, cambia quindi con l'avvento, il consolidamento e il definitivo passaggio alla modernità che, è bene ricordarlo, può in Italia essere collocato proprio negli anni oggetto del presente contributo e che ha nel 1960 un anno simbolo. Una fase in cui si assiste a un ridimensionamento generale della memoria.

## 2. La grande trasformazione

Il gioco tra memoria e oblio<sup>4</sup>, tra necessità, o solamente desiderio, di preservare le memorie e necessità, o solamente desiderio, di acquisirne di nuove si è manifestato in maniera netta ed evidente in Italia negli anni Cinquanta-Sessanta. Anni definiti, a seconda delle angolazioni e dei punti di osservazione, come gli anni della "grande trasformazione", del "trentennio glorioso", della pasoliniana mutazione antropologica<sup>5</sup>. E un periodo contraddittorio forse anche perché sono gli anni nei quali è sfociato il Dopoguerra e che, nello stesso tempo, fanno da levatrice alla stagione degli anni Settanta (che solo una visione piattamente reazionaria può ridurre ad anni "di piombo"), anni della massima espansione della cultura fordista e, nello stesso tempo, dell'avviarsi del suo superamento. Anni che, ispirandosi all'analisi di Antonio Gramsci

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Cfr. A. Oliverio, *Memoria e oblio*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2003.

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Cfr. G. Crainz G., *Il paese mancato. Dal miracolo economico agli anni Ottanta*, Roma, Donzelli, 2003. Cfr. G. Crainz, *Storia del miracolo italiano. Culture, identità, trasformazioni fra anni 50 e 60*, Roma, Donzelli, 2003. Cfr. P. Ginsborg, *Storia d'Italia dal dopoguerra a oggi*, Torino, Einaudi, 1989/2006. Cfr. G. Sapelli, *Modernizzazione senza sviluppo. Il capitalismo secondo Pasolini*, Milano, Bruno Mondadori, 2005.

sull'americanismo e il fordismo<sup>6</sup>, non sono caratterizzati solo dalle trasformazioni della produzione e del lavoro, ma anche dall'essere una vera e propria esperienza educativa di massa dalla quale avrebbero dovuto scaturire, cioè essere formati, gli uomini e le donne adatti alla nuova epoca che si stava prospettando, cioè quella di una società capitalistica moderna, emancipata, conformata sul modello statunitense, dove le identità individuali e collettive avrebbero dovuto svincolarsi dalle tradizioni locali e dalle appartenenze tradizionali per connettersi e avvicinarsi sempre più ai modelli di uomini e donne definiti dal loro posizionamento nel consumo, prima, e nel consumismo, poi.

Sono molti i cambiamenti che avviano negli anni Cinquanta-Sessanta la crisi della memoria educativa relegandola, al più, a una sorta di testimonianza di un passato che, nelle turbolenze delle società sviluppate, non assolve più funzioni di orientamento, quasi costringendola alla clandestinità, considerata come una zavorra rispetto al pieno dispiegarsi della modernità. In primo luogo, la prevalenza dell'industria su un'agricoltura, oltretutto, in via di meccanizzazione. Le memorie "contadine" tendono a non essere più un manuale da utilizzare per la formazione delle giovani generazioni di braccianti e contadini, entrano in scena le memorie "industriali" destinate però, a causa delle ricadute sul lavoro degli incessanti processi di ammodernamento della produzione, a durare poco in termini di riferimenti per la formazione della nuova forza lavoro. In secondo luogo, e questo sarà approfondito in seguito, iniziano a ridursi, anche a causa dei processi migratori, quelle memorie "comunitarie" locali che tendevano a trasmettere e a legittimare valori e comportamenti visibili, solidi, pressoché indiscutibili<sup>7</sup>. In terzo luogo,

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> "In America la razionalizzazione ha determinato la necessità di elaborare un nuovo tipo umano, conforme al nuovo tipo di lavoro e di processo produttivo" (A. Gramsci, "Americanismo e fordismo", 1934, in (a cura di V. Gerratana), *Quaderni del carcere*, Torino, Einaudi, 2014, p. 2148).

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> È a metà degli anni Cinquanta che Edward Banfield realizza la sua nota ricerca *The Moral Basic of a Backward Society* (1958) che sarà pubblicata in Italia con il titolo *Una comunità del Mezzogiorno* (1961) e ripresentata in seguito con il titolo *Le basi morali di una società arretrata* (1976). In questa ricerca Banfield "scopre" l'esistenza del "familismo amorale" che potrebbe essere costruito nella sua intelaiatura e legittimato nei suoi contenuti anche dall'influenza di memorie familiari non comunitarie. La ricerca di Banfield è stata rigettata nella metodologia e nelle conclusioni, ma è una ricerca che, come sottolinea Arnaldo Bagnasco nel 2010, non si può liquidare con facilità. La ricerca si inventa un anti-pubblico familismo amorale che, in altri contesti avrebbe potuto (ed è) benissimo essere definito morale, inoltre la ricerca ha avuto

non va dimenticato che l'aumento della scolarità contribuisce a ridimensionare nella formazione complessiva dei soggetti il peso delle memorie familiari e comunitarie a vantaggio di quelle pubbliche o delle "non memorie" costituite dai saperi disciplinari. Inoltre, anche il processo di unificazione linguistica del Paese contribuisce a ridimensionare "le parole per dire" le memorie locali, e più in generale l'avvio del processo di omologazione reso possibile dalla rapida espansione di mezzi di comunicazione di massa.

Gli anni in questione sono quelli nei quali si avvia il processo di effettiva unificazione dell'Italia, in cui si forma un substrato di sufficientemente solida cultura comune (non sempre, stante l'americanizzazione del Paese, di derivazione "autoctona") che interessa vasti settori di popolazione e non solo le élite e che, in qualche modo, interagisce con le contrapposizioni politiche di quegli anni, anni che non paiono comunque generare, a differenza di quelli che li precedono e li seguono, specifiche e distinte memorie civili divisive. Non a caso John Foot nella sua analisi delle "fratture" che hanno interessato l'Italia passa dalla Seconda guerra mondiale al 1968, nulla accenna riguardo a quegli anni<sup>8</sup>.

L'unificazione nazionale formale non è mai stata in grado di uniformare il Paese, come non ne è stato in grado il fascismo. Non è sicuramente bastato il servizio militare "nazionale", il libro *Cuore* di Edmondo De Amicis, i monumenti ai caduti della Grande Guerra, la Resistenza. Vi stanno invece riuscendo l'americanizzazione, la televisione, in parte la scuola e, soprattutto i processi migratori interni, di fatto processi unificanti che producono la percezione pratica di essere collocati in ambienti che vanno oltre il territorio delimitato, "comunitario", controllabile e conosciuto del proprio paese, quartiere, piccolo comune, al più della propria regione.

come effetto, sicuramente non attribuibile all'autore, quello di uniformare nell'immaginario il Meridione tutto a un piccolo paese di una zona tra le meno sviluppate. Ma forse il vero punto di interesse della ricerca di Banfield è il paragone che fa tra "Montegrano" e St. Georges, un piccolo comune statunitense. Di quest'ultimo elenca tutte le attività di beneficenza promosse dalle svariate associazioni esistenti, sottolineando la presenza di un forte spirito civico e comunitario. L'autore, in realtà, misura la distanza tra il contesto di analisi e il modello USA, modello ritenuto auspicabile e che iniziava a imporsi diffusamente in tutto il Paese, e che avrebbe trovato un'ulteriore conferma con la crisi del welfare state e i tentativi di sostituirlo culturalmente e praticamente anche con un virtuoso solidarismo locale e "comunitario".

<sup>&</sup>lt;sup>8</sup> Cfr. J. Foot, *Fratture d'Italia*, tr. it., Torino, Einaudi, 2009.

# 47 – Memorie sociali rimosse. Storie di formazione negli anni della "grande trasformazione"

Ma gli anni dello sviluppo sono gli anni nei quali ancora una volta "la grande proletaria si è mossa" per dirla con le parole di Giovanni Pascoli, pur se i movimenti ai quali faceva riferimento erano di ben altra natura. Una grande proletaria che si è sempre mossa<sup>9</sup>, coinvolta in esperienze migratorie che sono sintetizzate e restituite anche da opere letterarie e cinematografiche che contribuiscono a resocontare tali esperienze, a produrre un diffuso immaginario, a creare una labile memoria popolare. Solo per citarne alcune: dalle emigrazioni in America nelle canzoni di Libero Bovio (*Lacrime napulitane*, 1925) a quelle verso l'Australia (Luigi Zampa ne mostra alcune sfumature in un film "popolare" dalle emigrazioni verso l'Europa (*Pane e cioccolata* con la regia di Franco Brusati) alle migrazioni interne magistralmente rappresentate in *Rocco e i suoi fratelli* dell'aristocratico e comunista Luchino Visconti.

È la grande proletaria che si appresta a un'altra migrazione mossa dal miraggio motivazionale del "potere fare fortuna" che prima poteva essere solo all'estero, adesso una tale possibilità si apre anche nel Paese. È stato uno dei processi trasformativi-educativi più importanti che si sono verificati in Italia, ma anche uno nei confronti dei quali l'esercizio della memoria non è stato praticato a sufficienza, mentre utile sarebbe per comprendere meglio quello che accade ora.

## 3. Migrazioni interne italiane

Quando si parla di migrazioni, in generale, il riferimento è a persone e popolazioni che si muovono con il proposito di costruirsi una vita migliore. Se "i flussi migratori ... non avvengono soltanto dai paesi poveri verso quelli ricchi"<sup>11</sup>, è indubbio tuttavia che chi desidera/necessita di migliorare le condizioni della propria esistenza si muova perlopiù seguendo questa "direzione"<sup>12</sup>: a luoghi economicamente più avvantaggiati si rivolge; dai territori più ricchi viene educato, anche a distanza, maturando desideri e aspettative connesse al proprio futuro, all'approdo

<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> Cfr. E. Pugliese, *L'Italia tra migrazioni internazionali e migrazioni interne*, Bologna, il Mulino, 2006.

<sup>&</sup>lt;sup>10</sup> Il riferimento in modo particolare è a L. Zampa (regia), *Bello onesto emigrato Australia sposerebbe compaesana illibata*, Italia, 1971.

<sup>&</sup>lt;sup>11</sup> G. Standing, *Precari. La nuova classe esplosiva*, tr. it., Bologna, il Mulino, 2011/2012, p. 146.

<sup>&</sup>lt;sup>12</sup> Cfr. E. Franzina, *La storia delle migrazioni come storia del lavoro*. Trieste, EUT Edizioni Università di Trieste, 2013.

e alla vita in ambienti "più promettenti" 13. Tale immagine di "terre di maggior benessere", positiva/attrattiva, si contrappone a quella repulsiva (altrettanto educativa) dei territori di emigrazione: si forma (e forma) a partire dall'invio di rimesse da parte di chi migra "per primo"; si nutre di necessità, bisogni e attese, come pure delle narrazioni (verbali e no) di chi torna in "patria", provvisoriamente o definitivamente. Si nutre di tali narrazioni e di quelle proposte e diffuse dai mezzi di comunicazione di massa, che insieme alle altre alterano inevitabilmente le memorie locali-territoriali. Sono questi ultimi a inserirsi infatti in modo significativo – oggi, ma in parte anche "ieri" – nei processi formativi che investono i territori della migrazione, favorendo, non solo il contatto di chi migra con i luoghi d'origine (e viceversa), ma anche processi di omologazione, avviati proponendo a tutti modelli/stili di vita di benessere e sempre più di successo, che si presentano (pur non essendolo) come interclassisti, indipendenti dalle risorse di partenza (dei singoli e delle collettività) e dalle reali possibilità di far propri tali riferimenti<sup>15</sup>.

Questa tendenza a un'omologazione "secondo un codice interclassista" per Pier Paolo Pasolini ha avuto inizio già con la "grande trasformazione" <sup>16</sup>, che ha coinvolto in modo significativo i figli italiani dei migranti interni (e questi stessi). Essi, con la migrazione familiare e il più ampio mutar di clima, hanno iniziato a pensarsi (non sempre a viversi) diversamente dalla condizione subalterna dei meridionali vissuta al Sud e in parte al Nord: territorio che negli anni Cinquanta-Sessanta si stava muovendo verso la modernità e il "successo" industriale e urbano <sup>17</sup>, al quale i migranti contribuirono, tuttavia restandone in parte

<sup>&</sup>lt;sup>13</sup> Si pensi alla rappresentazione che Emanuele Crialese (2006) dà, nel film *Nuo-vomondo*, del sogno americano: un mare di latte in cui i migranti della Sicilia di fine Ottocento avrebbero potuto (nelle aspettative) finalmente nuotare.

<sup>&</sup>lt;sup>14</sup> Cfr. S. Zizzari, *Da Muro Lucano a Melun. Il mutare delle modalità relazionali e comunicative in tre generazioni di emigranti*, in "BASILISKOS", 1, 2012. https://www.academia.edu/33815080/Zizzari\_S\_2011\_Da\_Muro\_Lucano\_a\_Melun\_Il\_mutare\_delle\_modalit%C3%A0\_relazionali\_e\_comunicative\_in\_tre\_generazioni di emigranti . Ultimo accesso: 29.07.2021.

<sup>&</sup>lt;sup>15</sup> Cfr. M. M. Suárez-Orozco, D. Baolian Qin-Hilliard (Eds), *Globalization, Culture and Education in the New Millennium*, Berkeley, Los Angeles, London, University of California Press, 2004.

<sup>&</sup>lt;sup>16</sup> P.P. Pasolini, Scritti corsari, Milano, Garzanti, 1975/2008, p. 55.

<sup>&</sup>lt;sup>17</sup> Cfr. F. Alasia, D. Montaldi, *Milano, Corea. Inchiesta sugli immigrati negli anni del "miracolo"*, Milano, Feltrinelli, 1960.

esclusi<sup>18</sup>. I primo-migranti del Sud Italia – territorio, ai tempi di quel boom economico "essenzialmente settentrionale"<sup>19</sup>, ancora condizionato da un'economia/cultura agricola, da un'industrializzazione di "subfornitura"<sup>20</sup> – con la migrazione maturarono speranze (in parte realizzatesi) di inserirsi nella classe popolare-operaia, uniformandosi in fondo a questa e passando così dall'essere considerati i "terroni in città"<sup>21</sup>, all'essere riconosciuti come forza lavoro italiana, che partecipava – come altri – alla crescita del Paese. Tuttavia, la modernità, con le sue nuove proposte educative di consumo e con il sostegno dato alla "nascita dei giovani" come categoria sociale, ha contribuito a dar vita a un altro desiderio di uniformità/omologazione, che si muoveva, non più all'interno della medesima classe sociale, ma intorno ai consumi e alle maggiori libertà di movimento e azione, permesse ora ai giovani di classi medio-alte.

Il Settentrione e il Meridione, con la migrazione interna, sono inevitabilmente entrati in contatto, modificando le rispettive proposte educative<sup>22</sup> e portando le stesse "famiglie migranti" a trasformarsi e a configurarsi, "relativamente alle pratiche di interazione tra le generazioni e i generi, come 'luoghi e spazi' di ricerca verso nuovi schemi interpretativi"<sup>23</sup>. Se l'alterazione delle relazioni (educative) tra generazioni è tipica di ogni processo migratorio, in questo caso di *mantenuta prossimità* generazionale<sup>24</sup>, sono risultate ancor più evidenti le contraddizioni e le tensioni tra tradizione (proposta in parte dai primo-migranti) e mo-

<sup>&</sup>lt;sup>18</sup> Cfr. A. Rollo, *Un'educazione milanese. Il romanzo di una città e di una gene- razione*, San Cesario di Lecce, Manni, 2016.

<sup>&</sup>lt;sup>19</sup> P. Ginsborg, Storia d'Italia dal dopoguerra a oggi, cit., p. 292.

<sup>&</sup>lt;sup>20</sup> N. Panichella, *Meridionali al Nord: migrazioni interne e società italiana dal dopoguerra a oggi*, Bologna, il Mulino, 2014, p. 61.

<sup>&</sup>lt;sup>21</sup> Cfr. F. Compagna, *I terroni in città*, Matelica, Hacca, 1959/2013.

<sup>&</sup>lt;sup>22</sup> Interessante in relazione a questi temi è la prospettiva translocale approfondita in modo particolare dalla geografia culturale. In questa direzione, si veda a titolo d'esempio: Cfr. K. Brickell, A. Datta (Eds), *Translocal Geographies: Spaces, Places, Connections*, Farnham, Ashgate, 2011.

<sup>&</sup>lt;sup>23</sup> M. Di Giacinto, *Tra ricerca e memoria: genitorialità migranti e modelli educativi*, in I. Loiodice, S. Ulivieri (a cura di), *Per un nuovo patto di solidarietà. Il ruolo della Pedagogia nella costruzione di percorsi identitari, spazi di cittadinanza e dialoghi interculturali*, Bari, Progedit, 2017, p. 132.

<sup>&</sup>lt;sup>24</sup> I rapporti con le generazioni precedenti (migrate e no) e con i territori d'origine sono generalmente rimasti attivi con lo spostamento interno, a differenza di quanto poteva accadere invece con le migrazioni in Europa e ancor di più oltreoceano, che non di rado obbligavano alla rottura relazionale con i luoghi natii e le famiglie.

dernità (attrattiva soprattutto per i loro figli); tra una memoria contadina, quella operaia e una nuova cultura dei consumi. Se, inoltre, indiscutibile sembrava essere l'influenza, anche in questo caso attrattiva, del Nord (per semplificare, moderno) nei confronti del Sud (percepito come "arretrato"), lo stesso non si può dire per il Meridione nei confronti del Settentrione. Il primo, ai tempi del boom economico, si presentava infatti come un territorio impoverito ed espulsivo, dal quale era consigliato emigrare<sup>25</sup>; come un contesto repulsivo, un "tradizionale da allontanare", da evitare per sé e il proprio futuro, che si iniziava a desiderare "sostanzialmente diverso da ogni passato". Da questo, dall'idea di arretratezza/povertà che portava con sé, tendevano a prendere le distanze tanto i settentrionali "ormai moderni", quanto – in termini contraddittori e mai definitivi – i meridionali al Nord: le generazioni primomigranti e ancor di più i loro discendenti<sup>27</sup>, che aspiravano ai nuovi stili di vita sempre più osservabili, ma non sempre concretamente esperibili, nella loro quotidianità, segnata dalla "trasformazione culturale". Era il Nord Italia che promuoveva (educando informalmente) aspirazioni nuove, di consumo e benessere, che iniziavano a circolare nel panorama sociale più ampio e che per i figli dei meridionali spesso rimanevano solo desideri inesauditi (quando non inespressi e inesprimibili nei contesti popolari abitati e ancora in parte segnati dalle "regole della tradizione"), dando vita a sensazioni di inadeguatezza nel confronto inevitabile con i coetanei settentrionali, rispetto ai quali, non di rado – come in fondo i loro genitori –, sono stati descritti come fuori posto, inadeguati, appunto, ai tempi di arricchimento e ai territori moderni ora vissuti. Sono stati definiti in tal modo, venendo educati a questa stessa definizione e "auto-definendosi"/percependosi così: desiderando "il salto di classe ... cercando di mimetizzarsi, non riflettendo sulla propria storia ..., ma vivendola come un peso del quale sbarazzarsi"<sup>28</sup>.

La memoria familiare, dei territori del Mezzogiorno italiano – in un certo senso "congelato" nei ricordi di chi è migrato, senza riuscire a vivere direttamente le trasformazioni che hanno nel tempo interessato lo *stesso* Sud –, pur rimanendo inevitabilmente attiva in quanto "educa-

<sup>&</sup>lt;sup>25</sup> Cfr. P. Aprile, *Terroni. Tutto quello che è stato fatto perché gli italiani del sud diventassero meridionali*, Milano, Piemme, 2010/2017.

<sup>&</sup>lt;sup>26</sup> P.P. Pasolini, *Lettere Luterane*, Milano, Garzanti, 1976/2009, p. 62.

<sup>&</sup>lt;sup>27</sup> Cfr. A. Signorelli, *Migrazioni e incontri etnografici*, Palermo, Sellerio, 2006.

<sup>&</sup>lt;sup>28</sup> S. Tramma, Sulla maleducazione, Milano, RaffaelloCortina, 2020, p. 80.

## 51 – Memorie sociali rimosse. Storie di formazione negli anni della "grande trasformazione"

trice informale" delle giovani generazioni, è stata allo stesso tempo percepita come un fardello di cui liberarsi: "un punto di riferimento irrinunciabile (e)ppure qualcosa da dimenticare in quanto vissut(a) come una vergogna, come un impedimento all'integrazione" alla modernizzazione; una "verità negata", connessa a un passato, eppure a un presente familiare, a un territorio e a un'appartenenza popolare, che tuttavia – come raccontato in maniera illuminante da Didier Eribon – per quanto rifiutata, "si ripresentava e ... imponeva la sua legge" 30.

## 4.Donne e migrazioni interne italiane

Le donne primo-migranti hanno giocato un ruolo fondamentale in queste ripresentazioni/alterazioni di una appartenenza e memoria familiare/territoriale educante<sup>31</sup>. "Il ruolo centrale delle madri e delle nonne all'interno delle famiglie migranti"<sup>32</sup>, non a caso, sembra essere una costante che permette/ha permesso alle stesse "famiglie in movimento" di avviare un "rapporto co-evolutivo con l'ambiente esterno"<sup>33</sup>.

Le donne migrate, anche al tempo del boom economico, sono risultate il perno di tale rapporto reciprocamente trasformativo: erano loro, infatti, ad essere al centro di relazioni quotidiane complesse, tanto con

<sup>&</sup>lt;sup>29</sup> R. Cima, *Memorie mobili: voci di nipoti e nonni nelle famiglie transnazionali*, in "Rivista Italiana di Educazione Familiare", 1, 2017, p. 38. Rispetto ai parallelismi, che potrebbero risultare impropri, tra migrazioni interne e internazionali, a cui fa riferimento l'articolo di Rosanna Cima (come pure quelli di altre autrici che compariranno nel corso del testo), si rimanda ai lavori di Michele Colucci e Stefano Gallo – "Rapporto Sulle Migrazioni Interne in Italia" (https://migrazioninterne.it/. Ultimo accesso: 29.07.2021) – e di "SecondGen" (https://secondgen.uniupo.it/. Ultimo accesso: 29.07.2021), che compara proprio "le migrazioni interne di massa del passato e le migrazioni internazionali contemporanee".

<sup>&</sup>lt;sup>30</sup> D. Eribon, *Ritorno a Reims*, tr. it., Milano, Bompiani, 2017, p. 167.

<sup>&</sup>lt;sup>31</sup> Tale ruolo come pure le ricadute educative nei territori della contemporaneità dei processi migratori interni degli anni '50-'60 sono stati approfonditi e maggiormente messi a tema in M. Rizzo, *Tre generazioni di donne tra qui e altrove. Uno sguardo pedagogico alla grande migrazione interna italiana*, Milano, FrancoAngeli, 2021.

<sup>&</sup>lt;sup>32</sup> R. Cima, *Memorie mobili: voci di nipoti e nonni nelle famiglie transnazionali*, cit., p. 39.

<sup>&</sup>lt;sup>33</sup> L. Cerrocchi, La migrazione come esperienza formativa: tra processi e pratiche, in L. Cerrocchi (a cura di), Narrare la migrazione come esperienze formativa. Strumenti e strategie di comunità e corresponsabilità educativa, Milano, FrancoAngeli, 2019, p. 73.

familiari, altri migranti, quanto con "autoctoni"<sup>34</sup>, risultando agenti sia di riproduzione di una "tradizione", che di produzione di "memoria nuova". Erano loro – per gli "apprendimenti di femminilità" maturati al Sud, di gestione familiare e di costruzione di solidarietà necessarie di paese<sup>35</sup> – a mantenere, anche al Nord, una funzione prioritaria nell'educazione dei figli e nella tessitura di molteplici reti relazionali (educative)<sup>36</sup>. Hanno, quindi, giocato un ruolo fondamentale nella crescita – tra continuità e discontinuità – delle generazioni successive, educate: tanto attraverso una "memoria procedurale", tramite l'esperienza quotidiana, riproponendo e in parte modificando un passato storico-socialeterritoriale (con le sue regole implicite di comportamento tra i generi, le generazioni, le classi sociali); quanto attraverso una "memoria semantica", che ha prodotto e proposto risignificazioni del passato familiare, a partire da quanto sperimentato nel presente<sup>37</sup>.

Da una parte, quella offerta dalle primo-migranti alle più giovani generazioni è stata una "memoria presentificata": connessa a un passato vissuto in altri luoghi e riproposto in quelli di arrivo, legata a un contesto storico-sociale ("congelato" nei ricordi) in un certo senso agricolo/premoderno, alle sue regole implicite di comportamento e relazione. Era una memoria alla quale, in alcuni casi, queste stesse donne si sono ancorate, attivando meccanismi difensivi davanti alle diversità percepite come eccessive nei confronti dei settentrionali e del mondo in trasformazione, da cui restavano in parte escluse. Tali "meccanismi di difesa" (della propria "integrità identitaria") – tipici di ogni processo migratorio che si propone generalmente come uno "strappo socio-culturale" –, sono ancor più evidenti davanti a fenomeni ghettizzanti, di isolamento territoriale e razzisti, come in parte sono risultati essere quelli sperimentati dai migranti interni<sup>39</sup> e, in modo particolare, dalle

<sup>&</sup>lt;sup>34</sup> Cfr. M. Eve, *Integrating via networks: foreigners and others*, in "Ethnic and Racial Studies", 33, 7, 2010, pp.1231-1248.

<sup>&</sup>lt;sup>35</sup> Cfr. D. Dolci, *Conversazioni contadine*, Milano, Il Saggiatore, 1966/2014.

<sup>&</sup>lt;sup>36</sup> Cfr. A. Arru, F. Ramella, *L'Italia delle migrazioni interne. Donne, uomini, mobilità in età moderna e contemporanea*, Roma, Donzelli, 2003.

<sup>&</sup>lt;sup>37</sup> A. Oliverio, *Memoria e oblio*, cit., p. 25.

<sup>&</sup>lt;sup>38</sup> L. Cerrocchi, *La migrazione come esperienza formativa: tra processi e pratiche*, cit., p. 65.

<sup>&</sup>lt;sup>39</sup> Cfr. F. Alasia, D. Montaldi, *Milano, Corea. Inchiesta sugli immigrati negli anni del "miracolo"*, cit.; G. Fofi, *L'immigrazione meridionale a Torino*, Milano, Feltrinelli, 1964; A. Signorelli, *Migrazioni e incontri etnografici*, cit.

"loro" donne, soggette a duplici pressioni: interne ed esterne al nucleo familiare e alla "cultura d'origine" <sup>40</sup>.

Dall'altra parte, tuttavia, quella offerta ai figli dalle primo-migranti, è stata, non sempre una "memoria trincerata"/difensiva, quanto piuttosto una "memoria criticata": ora del tutto (quantomeno in apparenza) abbandonata, in favore di quei processi di omologazione, di cui già si è parlato; ora, invece "plasmata/riadattata", attraverso la produzione di nuove/rinnovate memorie. Ad essere state inaugurate così nuove storie e ruoli femminili, anche grazie a quei reticoli relazionali a cui si è accennato, che se da una parte hanno permesso di non incorrere in una "dispersione identitaria" e di mantenere i legami con la "cultura d'origine" (grazie alle relazioni con chi era rimasto al Sud e con i compaesani al Nord), dall'altra hanno anche favorito la contaminazione con altre tradizioni/culture: con le storie e le memorie di chi era migrato in precedenza da territori più vicini, come pure con quelle di settentrionali (donne e uomini) "autoctoni". Tra queste "nuove relazioni": quelle intessute in fabbrica, nel sindacato, che hanno in alcuni casi aperto a un'"inedita appartenenza sociale", oltrepassando/"rompendo" quella "culturale"; quelle costruite attraverso l'esercizio del loro compito materno, nel contatto con i contesti formativi dei figli (scuola e parrocchia in primis); e ancora quelle avviate con il lavoro domestico da sarte, che ha contribuito a metterle in relazione (e le famiglie per il loro tramite) con altri modi e classi sociali<sup>41</sup>, alterando inevitabilmente anche i ruoli di genere (di apertura sul "mondo nuovo") giocati in famiglia (e nel territorio). Queste donne si sono trovate, così, a riscrivere non di rado una memoria familiare, trasformando in parte quella ereditata e producendone una nuova: hanno favorito mediazioni/ibridazioni identitarie e culturali, con la tessitura di relazioni territoriali e l'impegno per la crescita delle nuove generazioni, vivendo la famiglia e il contesto sociale in mutamento, aprendo silenziosamente nuove opportunità di esistenza per i più giovani, mostrandosi e vivendosi differentemente nelle relazioni intergenerazionali.

Se da una parte, però, l'invenzione di "memorie nuove" ha permesso questi processi di meticciamento e aperture di possibilità per le generazioni più giovani, maggiormente liberate dai vincoli della trazione, dall'altra, il venir meno di tali vincoli ha anche sostenuto nel tempo

<sup>&</sup>lt;sup>40</sup> Cfr. P. Ginsborg, Storia d'Italia dal dopoguerra a oggi, cit.

<sup>&</sup>lt;sup>41</sup> Cfr. A. Rollo, *Un'educazione milanese. Il romanzo di una città e di una gene*razione, cit.

percezioni di vuoti identitari, sempre più favoriti dall'erosione dei contesti di produzione di storie/memorie collettive e dall'avvento della contemporaneità globalizzata, in cui "i centri nei quali vengono prodotti i significati e i valori sono ... extraterritoriali e avulsi da vincoli locali – mentre lo è la condizione umana che a tali valori e significati deve dar forma e senso"<sup>42</sup>. È davanti a questa necessità di "trovare un senso" – che può tradursi in ricerche/ossessioni identitarie e in ricostruzioni artificiali di vecchie memorie locali retrotopiche<sup>43</sup> –, che anche il passato di migrazioni interne subisce il destino dell'oblio/della rimozione<sup>44</sup>. *Idealizzato* e allo stesso tempo *dimenticato*, plasmato a piacimento, ridimensionato nel suo avvenuto confronto/conflitto tra memorie territoriali (alterate), tale passato viene riproposto come una "memoria solida", identitaria, promuovendo ancoraggi e, nuovamente, meccanismi difensivi e contrapposizioni sempre più "etniche". Come sostenuto, infatti, da Giuseppe Burgio e non solo<sup>45</sup>: dimentichi che i meridionali, anche una volta giunti nel Settentrione, sono stati considerati "membri di una razza diversa da quella degli italiani del Nord", dimentichi anche della processualità culturale e delle memorie, abbiamo "ormai raggiunto una consapevolezza etnoculturale nella quale la normatività della nostra identità nazionale ... agisce in maniera implicita e invisibile", contribuendo in maniera problematica alle politiche migratorie e alla formazione di relazioni (educative) con altre storie di migrazione<sup>46</sup>.

#### Riferimenti bibliografici

Alasia F., Montaldi D., Milano, Corea. Inchiesta sugli immigrati negli anni del "miracolo", Milano, Feltrinelli, 1960

Aprile P., Terroni. Tutto quello che è stato fatto perché gli italiani del sud diventassero meridionali, Milano, Piemme, 2010/2017

Arru A., Ramella F., *L'Italia delle migrazioni interne. Donne, uomini, mobilità in età moderna e contemporanea*, Roma, Donzelli, 2003

<sup>&</sup>lt;sup>42</sup> Z. Bauman, *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, tr. it., Bari-Roma, Laterza, 1998/2019, p. 5.

<sup>&</sup>lt;sup>43</sup> Cfr. Idem, *Retrotopia*, tr. it., Bari-Roma, Laterza, 2017.

<sup>&</sup>lt;sup>44</sup> A. Signorelli, *Migrazioni e incontri etnografici*, cit., p. 50.

<sup>&</sup>lt;sup>45</sup> Si vedano a titolo d'esempio anche i seguenti lavori: Cfr. A. Signorelli, *Migrazioni e incontri etnografici*, cit. Cfr. A. Burgio, G. Gabrielli, *Il razzismo*, Roma, Ediesse, 2012.

<sup>&</sup>lt;sup>46</sup> G. Burgio, *Sul travaglio dell'intercultura. Manifesto per una pedagogia post-coloniale*, in "Studi sulla formazione", 2, 2015, p. 112.

# 55 – Memorie sociali rimosse. Storie di formazione negli anni della "grande trasformazione"

Bagnasco A., *Ritorno a Montegrano*, in E.C. Banfield, *Le basi morali di una società arretrata*, tr. it., Bologna, il Mulino, 1958/2010, pp. 7-31

Bauman Z., Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone, tr. it., Bari-Roma, Laterza, 1998/2019

Idem, Retrotopia, tr. it., Bari-Roma, Laterza, 2017

Brickell K., Datta A. (Eds), *Translocal Geographies: Spaces, Places, Connections*, Farnham, Ashgate, 2011

Burgio A., Gabrielli G., Il razzismo, Roma, Ediesse, 2012

Burgio G., *Sul travaglio dell'intercultura. Manifesto per una pedagogia postcolo-niale*, in "Studi sulla formazione", 2, 2015, pp. 103-124

Cambi F., L'autobiografia come metodo formativo, Roma-Bari, Laterza, 2002

Cerrocchi L., La migrazione come esperienza formativa: tra processi e pratiche, in L. Cerrocchi (a cura di), Narrare la migrazione come esperienze formativa. Strumenti e strategie di comunità e corresponsabilità educativa, Milano, FrancoAngeli, 2019, pp. 42-102

Cima R., *Memorie mobili: voci di nipoti e nonni nelle famiglie transnazionali*, in "Rivista Italiana di Educazione Familiare", 1, 2017, pp. 37-53

Compagna F., I terroni in città, Matelica, Hacca, 1959/2013

Crainz G., Il paese mancato. Dal miracolo economico agli anni Ottanta, Roma, Donzelli, 2003

Idem, Storia del miracolo italiano. Culture, identità, trasformazioni fra anni 50 e 60, Roma, Donzelli, 2003

Di Giacinto M., *Tra ricerca e memoria: genitorialità migranti e modelli educativ*i, in I. Loiodice, S. Ulivieri (a cura di), *Per un nuovo patto di solidarietà. Il ruolo della Pedagogia nella costruzione di percorsi identitari, spazi di cittadinanza e dialoghi interculturali*, Bari, Progedit, 2017, pp. 129-142

Dolci D., Conversazioni contadine, Milano, Il Saggiatore, 1966/2014

Eribon D., Ritorno a Reims, tr. it., Milano, Bompiani, 2017

Eve M., *Integrating via networks: foreigners and others*, in "Ethnic and Racial Studies", 33, 7, 2010, pp.1231-1248

Fofi G., L'immigrazione meridionale a Torino, Milano, Feltrinelli, 1964

Foot J., Fratture d'Italia, tr. it., Torino, Einaudi, 2009

Franzina E., *La storia delle migrazioni come storia del lavoro*, Trieste, EUT Edizioni Università di Trieste, 2013

Ginsborg P., Storia d'Italia dal dopoguerra a oggi, Torino, Einaudi, 1989/2006.

Gramsci A., *Americanismo e fordismo*, 1934, in Idem, *Quaderni dal carcere* (a cura di V. Gerratana), Torino, Einaudi, 2014

Oliverio A., Memoria e oblio, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2003

Panichella N., Meridionali al Nord: migrazioni interne e società italiana dal dopoguerra a oggi, Bologna, il Mulino, 2014

Pasolini P. P., Scritti corsari, Milano, Garzanti, 1975/2008

Idem, Lettere Luterane, Milano, Garzanti, 1976/2009

Pugliese E., L'Italia tra migrazioni internazionali e migrazioni interne, Bologna, il Mulino, 2006

Rizzo M., Tre generazioni di donne tra qui e altrove. Uno sguardo pedagogico alla grande migrazione interna italiana, Milano, Franco Angeli, 2021

Rollo A., *Un'educazione milanese. Il romanzo di una città e di una generazione*, San Cesario di Lecce, Manni, 2016

## 56 – Sergio Tramma, Marialisa Rizzo

Sapelli G., Modernizzazione senza sviluppo. Il capitalismo secondo Pasolini, Milano, Bruno Mondadori, 2005

Signorelli A., Migrazioni e incontri etnografici, Palermo, Sellerio, 2006.

Standing G., *Precari. La nuova classe esplosiva*, tr. it., Bologna, il Mulino, 2011/2012.

Suárez-Orozco M. M., Baolian Qin-Hilliard D. (Eds), *Globalization, Culture and Education in the New Millennium*, Berkeley, Los Angeles, London, University of California Press, 2004

Tramma S., Che cos'è l'educazione informale, Roma, Carocci, 2009

Tramma S., Sulla maleducazione, Milano, RaffaelloCortina, 2020

Zizzari S. (2012), Da Muro Lucano a Melun. Il mutare delle modalità relazionali e comunicative in tre generazioni di emigranti, in "BASILISKOS", 1. https://www.academia.edu/33815080/Zizzari\_S\_2011\_Da\_Muro\_Lucano\_a\_Melun\_Il\_mutare\_delle\_modalit%C3%A0\_relazionali\_e\_comunicative\_in\_tre\_generazioni di emigranti . Ultimo accesso: 29.07.2021

#### RICERCHE PEDAGOGICHE

Anno LVI, n. 222, gennaio-marzo 2022, pp. 57-71 ISSN 1971-5706 (print) – ISSN 2611-2213 (online)

# Apprendimento cooperativo e formazione degli insegnanti. Uno studio esplorativo

Angela Magnanini

Il saggio intende presentare gli esiti di una ricerca sull'apprendimento cooperativo attraverso l'analisi del Teachers' Cooperative Learning Questionnaire (TCLQ), somministrato a 188 docenti in servizio, dopo aver ricevuto una formazione specifica sull'apprendimento cooperativo. L'esame dei dati mostra la coerenza tra la formazione e l'applicazione del modello di apprendimento cooperativo proposto, suggerendo la necessità di un ripensamento della formazione iniziale e continua in cui le strategie di insegnamento-apprendimento a mediazione sociale rivestano un ruolo fondamentale, in grado di innovare la scuola.

The paper intends to present the results of a research on cooperative learning through the analysis of the Teachers' Cooperative Learning Questionnaire (TCLQ), administered to 188 in-service teachers, after receiving specific training on cooperative learning. The data analysis shows the coherence between the training and the application of the proposed cooperative learning model. The conclusions suggest a rethink of pre-service and in-service training in which cooperative learning plays a key role, capable of innovating the school.

Parole chiave: formazione, insegnante, apprendimento cooperativo, interdipendenza positiva, questionario

Keywords: training, teacher, cooperative learning, positive interdependence, questionnaire

### 1. Introduzione

In uno studio pubblicato dall'European Agency for Development in Special Needs Education si afferma che "l'apprendimento di gruppo è efficace sia per la sfera cognitiva e affettiva (socio-emotiva) dell'apprendimento sia per lo sviluppo. Gli alunni che si aiutano a vicenda, all'interno di un sistema flessibile e ben calibrato di lavori di gruppo, beneficiano dall'apprendere insieme... I risultati evidenziano che il progresso investe sia l'acquisizione delle conoscenze che lo sviluppo sociale".

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> European Agency for Development in Special Needs Education, *Integrazione Scolastica e Proposte Didattiche* (tr.it), Bruxelles, 2003, p. 23.

Molte ricerche, in questa direzione, hanno evidenziato la valenza dell'apprendimento cooperativo all'interno di una scuola inclusiva volta a perseguire il benessere e l'educazione di tutti, sottolineando il valore strategico dell'apprendimento cooperativo all'interno di una didattica inclusiva, che tende a integrare per il successo formativo aspetti della didattica tradizionale con quelli di una didattica a mediazione sociale. L'apprendimento cooperativo, infatti, fa leva sul gruppo, sugli alunni, consentendo la creazione di una didattica partecipata e co-costruita dal basso, permettendo, così, agli alunni di esprimere il proprio protagonismo attraverso un intervento attivo e consapevole, orchestrato e monitorato costantemente dal docente. Gli studi di Johnson, Johnson e Holubec e di Slavin hanno dimostrato l'influenza dell'apprendimento cooperativo sull'adattamento psicologico, sull'autostima, sulla capacità di assumere prospettive diverse, sulla fiducia nelle altre persone, sulla motivazione all'apprendimento e sulla strutturazione dell'identità personale, sul senso di responsabilità verso il proprio processo di apprendimento<sup>2</sup>. Inoltre, l'apprendimento cooperativo, incoraggiando la comunicazione tra studenti e con l'insegnante, aumenta il sostegno reciproco e il rispetto della diversità<sup>3</sup> ed aiuta gli studenti con difficoltà di apprendimento a trovare un "ambiente" favorevole al proprio processo di apprendimento<sup>4</sup>.

Il docente attraverso l'integrazione tra metodi verticali ed orizzontali può utilizzare l'apprendimento cooperativo lavorando in classe attraverso una organizzazione per piccoli gruppi eterogenei (per sesso, età, livello di abilità, provenienza sociale) attraverso il trasferimento di competenze sociali<sup>5</sup>, di informazioni e conoscenze tra pari. Questa modalità, scrivono Rivetti e Capodieci, si può "innestare sulla normale programmazione della classe e promuovere la crescita cognitiva e invitando gli studenti a lavorare in gruppo e come un gruppo come membri

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Cfr. D. V. Johnson, R. T. Johnson, *Learning together and alone*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall, 1987; R. E. Slavin, *Cooperative learning: Theory, research and practice*, Enlewood Cliffs, NJ, Prentice Hall, 1990.

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Y. Sharan, S. Sharan, *Gli alunni fanno ricerca: l'apprendimento in gruppi cooperativi*, Trento, Erickson, 1998.

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Cfr. M. Comoglio, M. A, Cardoso, *Insegnare e apprendere in gruppo: il Cooperative Learning*, Roma, Las, 1996; RM Gillies, AF Ashman, *The Effects of Cooperative Learning on Students with Learning Difficulties in the Lower Elementary School*, in "The Journal of Special Education", 34, 1, 2000, pp. 19-27.

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> C. Pirrone, A. Rapisarda, *Lo sviluppo delle abilità sociali per migliorare il clima di classe attraverso l'utilizzo del Cooperative Learning*, in "Psicologia dell'Educazione e della Formazione", 7, 1, 2005, pp. 63-78.

## 59 – Apprendimento cooperativo e formazione degli insegnanti. Uno studio esplorativo

uniti per affrontare un compito, risolvere un problema, o sviluppare una competenza comune"<sup>6</sup>.

Sulla linea di queste evidenze, il presente studio si propone di verificare, se dopo aver ricevuto una formazione approfondita sull'apprendimento cooperativo (attraverso l'insegnamento di Didattica metacognitiva e apprendimento cooperativo (4CFU) durante il V ciclo di specializzazione del Sostegno presso l'Università degli Studi di Roma Foro Italico) gli insegnanti in classe abbiano applicato tale strategia e cosa abbiano osservato negli alunni e nelle loro dinamiche di gruppo, in termini di partecipazione, discussione, valutazione, cooperazione e aiuto reciproco.

A tale proposito è stato utilizzato un questionario validato da Saborit ed il suo gruppo di ricerca dell'Università di Oviedo su un campione di 4004 docenti, dal titolo *Teachers' Cooperative Learning Questionnaire* (TCLQ, 2021)<sup>7</sup> che ben si presta all'obiettivo di ricerca. La somministrazione del Questionario al campione intende, anzi, in tale direzione, rappresentare il primo passo esplorativo verso l'eventuale validazione di questo strumento sul territorio italiano. Pochissime scale, infatti, sono state sviluppate per indagare il punto di vista dell'insegnante<sup>8</sup> nonostante numerosi studi abbiano documentato l'importanza del docente nell'implementazione dell'apprendimento cooperativo<sup>9</sup>.

- <sup>6</sup> T. Rivetti, A. Capodieci, *Apprendimento cooperativo personalizzato*. *Attività per la classe con bambini con ADHD o problemi di comportamento*, Trento, Erickson, 2017, p. 16.
- <sup>7</sup> J. A. P. Saborit *et al.*, *Validation of a Cooperative Learning Measurement Questionnaire From a Teaching Perspective*, in "Psicothema", 34, 1, 2021, 160-167.
- <sup>8</sup> Come ad esempio: S. Veenman, N. van Benthum, D. Bootsma, J. van Dieren, & N. van der Kemp, *Cooperative learning and teacher education*, in "Teaching and Teacher Education", 18, 1, 2002, pp. 87-103; E. Bay, B. Çetin, *Development of cooperative learning process scale (CLPS)* in "Journal of Human Sciences", 9, 1, 2012, pp. 1063-1075; J. Fernández-Río, J. A. Cecchini, A. Méndez-Giménez, D. Méndez-Alonso, J. A. Prieto, *Design and validation of a questionnaire to assess cooperative learning in educational context*, in "Anales de Psicología", 33, 3, 2017, pp. 680-688.
- <sup>9</sup> M. B. Oortwijn, M. Boekaerts, P. Vedder, J.W. Strijbos, *Helping behaviour during cooperative learning and learning gains: The role of the teacher and of pupils' prior knowledge and ethnic background*, in "Learning and Instruction", 18, 2, 2008, pp. 146-159; R. M. Gillies, M. Boyle, *Teachers' reflections of cooperative learning (CL): A two-year follow-up*, in "Teaching Education", 22, 1, 2011, pp. 63-78; J. A. P. Saborit, J. Fernández-Río, J. A. Cecchini Estrada, A. Méndez Giménez, D. M. Alonso, *Teachers' attitude and perception towards cooperative learning implementation: Influence of continuing training* in "Teaching and Teacher Education", 59, 2016, pp. 438-445; P. A. S Miguel, S. M. Lázaro, B. L. del Barco, D. A. Alonso, D.

Gli insegnanti devono conoscere i principi e i metodi dell'apprendimento cooperativo per implementarlo nell'insegnamento in classe e stimolare l'interazione quando gli studenti lavorano insieme<sup>10</sup>.

Le riflessioni che scaturiscono dal seguente studio, in ottica pedagogico speciale, intendono contribuire a stimolare ricerche e riflessioni che possano portare alcuni dati a sostegno della necessità di estendere tale strategia nelle scuole di ogni ordine e grado attraverso lo sviluppo di una formazione trasversale, specificatamente dedicata all'apprendimento cooperativo e rivolta a tutti i docenti e non solo agli insegnanti di sostegno.

## 2. L'apprendimento cooperativo: elementi costitutivi

Il TCLQ è stato costruito attorno ai 5 elementi che la letteratura internazionale individua come costitutivi dell'apprendimento cooperativo: 1. Interdipendenza positiva; 2. Interazione promozionale faccia a faccia; 3. Responsabilità individuale e di gruppo; 4. Valutazione del lavoro cooperativo del gruppo, 5. Abilità sociali<sup>11</sup>. Tali elementi sono stati, anche, oggetto precipuo dell'attività didattica (teorico e pratica) nel percorso di formazione dei docenti campione di questo studio.

Queste dimensioni caratterizzano il *learning together* come "un metodo di insegnamento/apprendimento che fa leva sulla risorsa gruppo con l'obiettivo principale di migliorare l'apprendimento e le relazioni sociali"<sup>12</sup>, assumendo come punto di partenza l'assunto che il gruppo è un universo di risorse, di diversità e di unicità, che finiscono per far crescere le persone coinvolte nel gruppo stesso, attraverso la stimolazione di interdipendenze.

- I. Gallego, Escala de gestión del aprendizaje cooperativo en el aula/Cooperative learning management scale in the classroom, in "Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica", 3, 56, 2020, pp. 59-71.
- <sup>10</sup> Si veda: A. Abramczyk, S. Jurkowski, *Cooperative learning as an evidence-based teaching strategy: What teachers know, believe, and how they use it*, in "Journal of Education for Teaching", 46, 3, 2020, pp. 296-308.
- <sup>11</sup> R. E. Slavin, Classroom applications of cooperative learning, in K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, A. G. Bus, S. Major & H. L. Swanson (Eds.), APA Educational Psychology Handbook, Vol. 3. Application to learning and teaching (pp. 359-378), American Psychological Association, 2012; R. M. Gillies, Cooperative Learning: Review of Research and Practice, in "Australian Journal of Teacher Education", 41, 3, 2016, pp. 39-53.
- <sup>12</sup> A. La Prova, *Apprendimento cooperativo e differenze individuali*, Trento, Erickson, 2008, p. 27.

## 61 – Apprendimento cooperativo e formazione degli insegnanti. Uno studio esplorativo

Il concetto, infatti, di interdipendenza positiva è il filo rosso che attraversa tutti e 5 gli elementi sopra menzionati. Miato e Miato sottolineano che l'interdipendenza positiva può essere definita con "la percezione comune che permette di pensare con il noi (senso di squadra), invece con l'io ed il tu (senso individualista)"<sup>13</sup> e secondo Kagan va intesa come legame forte riferendosi a quando il successo di ogni componente non è possibile senza il successo o il contributo di ognuno, ma a sua volta il successo del gruppo non è possibile senza il contributo di ciascun membro<sup>14</sup>.

L'interdipendenza rimanda al concetto di reciprocità e quindi ad un rapporto dinamico di parità che coinvolge nella stessa forma o nella stessa misura i rapporti esistenti tra soggetti, evidenziando uno degli elementi fondamentali dell'apprendimento cooperativo la creazione di legami ed il necessario contributo che ognuno deve portare nella esecuzione e svolgimento del rapporto di gruppo. Questo aspetto fa emergere, proprio perché nel gruppo, l'unicità delle persone, che possono attraverso la strutturazione di interazioni e di legami, far affiorare le proprie caratteristiche e competenze uniche ed indispensabili per quel gruppo in particolare e per la classe in generale.

Nussbaum, a tale proposito, afferma che "il fine educativo dell'organizzazione cooperativa della classe consiste nel rendere le persone capaci di esprimere il proprio potenziale e di vivere una esistenza piena e creativa, significativa e all'altezza di una adeguata dignità umana"<sup>15</sup>.

A differenza del tradizionale lavoro di gruppo, in cui gli studenti sono semplicemente messi uno accanto all'altro per lavorare, l'apprendimento cooperativo è efficace solo quando gli studenti interagiscono tra loro per raggiungere obiettivi condivisi<sup>16</sup>.

L'interazione promozionale faccia a faccia rimanda sia alle dimensioni dei gruppi (che non devono essere troppo numerosi) sia alla organizzazione degli spazi dell'aula affinché queste due dimensioni consentano un coinvolgimento diretto degli studenti e la loro possibilità di

<sup>&</sup>lt;sup>13</sup> S. A. Miato, L. Miato, *La didattica inclusiva*. *Organizzare l'apprendimento cooperativo metacognitivo*, Trento, Erickson, 2003, p. 111.

<sup>&</sup>lt;sup>14</sup> S. Kagan, *L'apprendimento cooperativo*. *L'approccio strutturale*, Roma, Edizioni Lavoro, 2000.

<sup>&</sup>lt;sup>15</sup> M. C. Nussbaum, *Creare capacità*, tr. it., Bologna, il Mulino, 2012, p. 175.

<sup>&</sup>lt;sup>16</sup> Si veda K. Topping et al., *Effective Peer Learning. From Principles to Practical Implementation*, London, Routledge, 2017, oltre al lavoro di D. W. Johnson, R. T. Johnson, *An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning*, in "Educational Researcher", 38, 5, 2009, pp. 365-379.

guardarsi, comunicare, ascoltare, partecipando ad ogni fase del lavoro di gruppo in modo attivo, incoraggiandosi vicendevolmente. Se il gruppo riesce a raggiungere buoni livelli di interdipendenza positiva è più facile che si sviluppi la responsabilità individuale e di gruppo, poiché essa fa riferimento alla possibilità dello studente di farsi carico del successo e dell'insuccesso suo e degli altri componenti del gruppo stesso.

Senza l'apporto di qualcuno l'obiettivo non può essere raggiunto.

Il quarto elemento (valutazione del lavoro cooperativo del gruppo) fa riferimento alla possibilità di valutare attentamente tutte le dinamiche del gruppo (attraverso dibattiti, riflessioni, discussioni), che rendono consapevoli dei punti di forza o di debolezza delle strategie adottate consentendo di mettere in atto processi di autoregolazione.

Il quinto elemento è certamente uno dei punti di forza dell'apprendimento cooperativo, che si origina dalla costante interazione reciproca, dal coinvolgimento, dalle discussioni, dal rispetto delle regole, dallo sviluppo di fiducia che si genera nelle dinamiche stesse del gruppo. Tali dimensioni, infatti, consentono di formare ed "allenare" competenze sociali, che in un insegnamento di tipo tradizionale non sarebbero così direttamente applicate e sperimentate. Il gruppo diviene, così, creatore di competenze comunicative, relazionali, sociali. Essere responsabili ed interdipendenti consente di maturare abilità sociali che permettono di essere assertivi, attenti al valore dell'altro. Come sottolinea Miato "l'insegnamento tradizionale lascia poco spazio all'autonomia dei singoli e dei gruppi" che, al contrario, così verrebbe stimolata e sviluppata.

Di fondamentale importanza per lo sviluppo dei cinque elementi menzionati è sicuramente l'attribuzione nel gruppo di ruoli specifici attraverso i quali si ottiene interdipendenza, responsabilità, interazione faccia a faccia e lo sviluppo delle abilità sociali.

Applicando questi cinque elementi, gli studenti sono in grado di cambiare il loro modo di pensare e di lavorare ai problemi con gli altri compagni di classe, implementando anche il continuo bisogno di automonitoraggio e valutazione del proprio contributo nel gruppo, che diviene un grande strumento di riflessione metacognitiva, preparando lo studente a riflettere su di sé e sul suo modo di apprendere.

Secondo Page (2017) se l'insegnante riesce a combinare con successo questi 5 elementi riuscirà a portare vantaggio a tutti gli studenti

## 63 – Apprendimento cooperativo e formazione degli insegnanti. Uno studio esplorativo

della classe<sup>18</sup>. L'applicazione dell'apprendimento cooperativo su tali basi provoca un cambiamento anche negli stessi insegnanti, che potranno apprendere meglio a cooperare con colleghi e famiglie<sup>19</sup>.

## 3. La ricerca: procedure e analisi

Nello specifico, il questionario TCLQ, presenta 19 item con una scala Likert a 5 punti (da 1=completamente in disaccordo, a 5=completamente d'accordo).

Nello studio originale, per l'analisi fattoriale confermativa (CFA), gli item sono stati raggruppati in cinque fattori corrispondenti ai cinque livelli in cui si articola l'apprendimento cooperativo, così suddivisi: (F1) abilità sociali (AC1, AC13, AC5, AC6, AC8, AC15); (F2) valutazione del lavoro cooperativo del gruppo (AC17, AC19, AC20, AC21, AC22, AC23); (F3) interdipendenza positiva (AC11, AC14); (F4) interazione promozionale faccia a faccia (AC3, AC4), (F5) responsabilità individuale e di gruppo (AC9, AC10, AC7). L'affidabilità della scala si è rivelata molto alta (Alpha di Cronbach = .958 Omega di MacDonald = .960), facendo ipotizzare risultati analoghi anche nel contesto italiano.

La ricerca si è articolata in 4 fasi: 1. Traduzione e controlli di pertinenza; 2. Campionamento; 3. Somministrazione del Questionario<sup>20</sup>; 4. Analisi dei Dati.

Fase 1: Si è proceduto con la traduzione del TCLQ in lingua italiana (secondo *TC Guidelines for Translating and Adapting Tests*<sup>21</sup>) con un approccio a più fasi. Questo approccio si avvale dei seguenti passaggi: il metodo della back-translation, una revisione da parte di un comitato di esperti (che ha valutato somiglianza, equivalenza linguistica e funzionalità tra le due versioni, accordandosi su una prima versione del TCLQ) e un pre-test di questa versione in un piccolo gruppo, comprendente cinque insegnanti con formazione nell'apprendimento cooperativo.

Fase 2. Campionamento: La scelta del campione è avvenuta su base ragionata, attraverso un campionamento non probabilistico, finalizzato

<sup>&</sup>lt;sup>18</sup> A. Page, *Implementing Cooperative Learning: A Consideration of Barriers and Enablers*, in "Journal of Initial Teacher Inquiry", 3, 2017, pp. 49-52.

<sup>&</sup>lt;sup>19</sup> European Agency for Development in Special Needs Education, *Op. cit.*, p. 5.

<sup>&</sup>lt;sup>20</sup> Si ringrazia per la collaborazione alla ricerca il Dottor Giulio Morelli.

<sup>&</sup>lt;sup>21</sup> International Test Commission, *The ITC Guidelines for Translating and Adapting Tests* (Second edition), 2017, www.InTestCom.org.

a rispondere agli scopi della ricerca<sup>22</sup>. Il TCLQ è stato somministrato a inizio gennaio 2022, inviando il link agli iscritti al Corso di Specializzazione per il Sostegno Didattico degli alunni con disabilità, per la scuola secondaria di Primo e di Secondo grado (V ciclo), chiedendo la compilazione solo nel caso si fosse impegnati a scuola nel corrente anno scolastico, come docenti o di sostegno o della classe.

La scelta è ricaduta sulla necessità di effettuare studi sulla scuola secondaria, tenendo conto della minore diffusione di ricerche in questa area<sup>23</sup> e per verificare se dopo la formazione ricevuta in questo ambito, l'apprendimento cooperativo fosse divenuta una strategia utilizzata con continuità nel proprio lavoro e tenesse conto dei 5 elementi costitutivi dell'apprendimento cooperativo per verificarne la valenza in sede educativa.

Il campione della ricerca comprende così: 188 insegnanti con un'età media di 37 anni (SD=7,99); le donne sono 138 (74,2%), gli uomini 48 (25,8). I partecipanti sono così suddivisi: insegnanti a tempo determinato da più di 1 anno su posto di sostegno (68,1%), insegnanti a tempo determinato da meno di 1 anno su posto di sostegno (30,8%), insegnanti con contratto a tempo indeterminato da più di un anno su posto comune (1,1%). 100 sono insegnanti di scuola di Primo grado e 88 di Secondo grado. La maggior parte degli insegnanti vive nel Centro Italia (54,8%), i restanti vivono nel Sud Italia (39,2%) e nel Nord Italia (5,9%).

Fase 3: Analisi dei dati e discussione: L'esame dei dati è stata effettuata attraverso il programma statistico Spss (versione 26.0, 2019) e si è focalizzata per permettere una analisi descrittiva attraverso il calcolo della media (la media (M) minima tra gli item è 3.44, la massima 4.48), della deviazione standard (che varia tra gli indicatori tra .88 a 1.14.) e di un T-test a campioni indipendenti, con una soglia di significatività <.05.

I dati visionabili in tabella mostrano risultati significativi per ogni item. Nella tabella gli item sono lasciati nella loro codificazione originale, come risultati dal processo di validazione del gruppo di Studio di Saborit *et al.* per consentire la ri-percorribilità del processo e la sua replicabilità ad ogni ricercatore interessato.

<sup>&</sup>lt;sup>22</sup> R. Trinchero, *I metodi di ricerca educativa*, Bari-Roma, Laterza, 2004, p. 28.

<sup>&</sup>lt;sup>23</sup> Si veda F. Bearzi, S. Colazzo, *New WebQuest: apprendimento cooperativo, comunità creative di ricerca e complex learning nella scuola di oggi*, Milano, Franco Angeli, 2017; in campo internazionale tra le varie ricerche pubblicate si veda: R. E. Slavin, *Cooperative Learning in Middle and Secondary Schools*, The Clearing House, 69, 4, 1996, pp. 200-204.

## 65 – Apprendimento cooperativo e formazione degli insegnanti. Uno studio esplorativo

Taballa 1 Indicatori

Tabella I	Indicatori
AC1	Gli studenti lavorano sul dialogo, sulle capacità di ascolto e sul dibattito
AC3	Gli studenti interagiscono tra loro durante i compiti
AC4	Gli studenti lavorano direttamente tra loro
AC5	Gli studenti condividono idee, conoscenze e punti di vista con i compagni di classe
AC6	Gli studenti prendono decisioni di gruppo tra i membri del gruppo
AC7	Ogni membro del gruppo deve fare uno sforzo nelle attività del gruppo
AC8	Gli studenti ascoltano le idee, le opinioni e i punti di vista dei compagni di classe
AC9	Gli studenti si aiutano a vicenda a fare le attività
AC10	Gli studenti interagiscono tra loro per fare le attività
AC11	Ogni membro del gruppo deve cercare di partecipare, anche se non gli piace il compito
AC13	Gli studenti parlano del loro lavoro per valutarlo, correggerlo e migliorarlo
AC14	Ogni membro del gruppo deve partecipare ai compiti del gruppo
AC15	Gli studenti riflettono individualmente e in gruppo
AC17	I membri del gruppo hanno competenze e abilità che si completano a vicenda
AC19	I membri del gruppo hanno diverse abilità che li aiutano a svolgere il compito
AC20	C'è una varietà di opinioni nel gruppo e questo
AC21	I membri del gruppo sono diversi, il che arricchisce il lavoro
AC22	Ci sono diversi ruoli nel gruppo che si completano a vicenda
AC23	Le differenze tra i membri del gruppo aiutano il gruppo a funzionare

L'analisi dei dati è stata condotta in maniera aggregata per la stretta interconnessione tra tutti i fattori.

Nel dettaglio dei cinque elementi indagati si può evidenziare una distribuzione della media molto alta, il che suggerisce come gli insegnanti abbiano applicato la strategia dell'apprendimento cooperativo all'interno della propria didattica in aula, tenendo conto dei cinque elementi costitutivi dell'apprendimento cooperativo stesso.

Questo dato consente di mettere in evidenza come la specificità di una formazione sull'apprendimento cooperativo possa influire sulla organizzazione del lavoro per gruppi, impedendo che esso divenga una modalità di insegnamento-apprendimento solo orientata al compito ed agli obiettivi da raggiungere.

Il lavoro di gruppo, infatti, ha una bassa strutturazione e al contrario del lavoro di gruppo cooperativo non prevede lo sviluppo della interdipendenza e della responsabilità individuale e di gruppo, poiché spesso la *leadership* viene ad essere ad appannaggio di un solo componente.

La minuziosa preparazione del Docente delle varie fasi dell'apprendimento cooperativo, dalla scelta dei membri del gruppo, dalle strutture di interdipendenza (di compito, di materiali, di ruolo), dalla scelta del

materiale e dalle attività costanti di monitoraggio consente agli studenti una partecipazione attiva e reciproca, sviluppando al contempo le abilità sociali, che nel lavoro di gruppo tradizionale non vengono prese in considerazione.

Le risposte date dal campione agli item riguardanti sia l'interdipendenza positiva (AC11, AC14, media tra 4,15 e 4.31), sia la responsabilità individuale e di gruppo (AC9, AC10, AC7, media tra 3,97-4,23) e la interazione promozionale faccia a faccia (AC3, AC4, media tra 3,44 e 3,72) evidenziano questa attenzione. È stato, infatti, ampiamente condiviso che il semplice fatto di mettere gli studenti in gruppo non garantisca una reale cooperazione. Baines, Blatchford e Webster affermano che gli studenti possono sedere in gruppo, ma raramente lavorano come un gruppo<sup>24</sup>.

Gli studenti hanno bisogno di sperimentare un'interdipendenza positiva con i loro compagni, di essere consapevoli della responsabilità individuale attraverso un processo di apprendimento di gruppo, di incoraggiare i loro compagni faccia a faccia a interagire in un contesto di gruppo, ed essere riflessivi sulle loro dinamiche di gruppo durante le attività.

Cohen & Lotan hanno affermato che una buona interazione faccia a faccia è predittiva del successo nell'apprendimento<sup>25</sup>, poiché consente scambi continuativi e reciproci, discussioni, messa in comune di preconoscenze, abituando gli studenti all'ascolto ed alla negoziazione delle problematiche emergenti, potendo contare sempre sul feedback, che aiuta nel miglioramento del lavoro stesso<sup>26</sup>.

In questa direzione, anche Gillies e Ashman hanno mostrato che gli studenti in gruppi di apprendimento cooperativo hanno fornito un aiuto più elaborato e una comprensione dei bisogni degli altri<sup>27</sup>, hanno dimostrato più disponibilità a lavorare insieme, ad ascoltarsi a vicenda

<sup>&</sup>lt;sup>24</sup> E. Baines, P. Blatchford, R. Webster, *The challenges of implementing group work in primary school classrooms and including pupils with special educational needs*, in "Education", 43, 1, 2015, pp. 15-29.

<sup>&</sup>lt;sup>25</sup> E. G. Cohen, R. Lotan, *Producing equal-status interaction in the heterogeneous classroom*, in "American Educational Research Journal", 32, 1, 1995, pp. 99-120.

<sup>&</sup>lt;sup>26</sup> S. Dzemidzic Kristiansen, T. Burner, B. H. Johnsen, *Face-to-face promotive interaction leading to successful cooperative learning: A review study*, in "Cogent Education", 6, 2019, pp. 1-19.

<sup>&</sup>lt;sup>27</sup> R. M. Gillies, A. F. Ashman, *Promoting cooperative and helping behaviours in student work groups through training in small group processes*, 1995, Retrieved from eric.ed.gov/?id=ED388923.

## 67 – Apprendimento cooperativo e formazione degli insegnanti. Uno studio esplorativo

(Gillies, 2003b) e a condividere risorse rispetto ai loro compagni nei gruppi tradizionali<sup>28</sup>. Golub e Buchs evidenziano, inoltre, che lavorando per gruppi di apprendimento cooperativo lo studente mostra più supporto, pone più domande, diventa curioso<sup>29</sup>.

Queste dimensioni possono essere sviluppate anche attraverso una attenzione specifica agli item riferibili sia all'acquisizione delle abilità sociali sia a quelle della valutazione del lavoro cooperativo del gruppo (group processing).

Così come sostengono Sutherland et al. "la valutazione di gruppo è senza dubbio l'elemento centrale nell'implementazione dell'apprendimento cooperativo. È il veicolo principale per aiutare i membri del gruppo a riflettere sui comportamenti che impediscono o permettono il lavoro di gruppo.

Partecipare all'elaborazione di gruppo facilita la comprensione da parte degli studenti del loro sviluppo personale e sociale, in quanto riconoscono come hanno negoziato i conflitti, lavorato insieme per superare le difficoltà e sviluppato una nuova comprensione dei membri del loro gruppo"<sup>30</sup>.

Tale aspetto dell'apprendimento cooperativo viene spesso trascurato da parte dei docenti per le difficoltà di organizzare dei momenti di condivisione e di discussione che possano portare gli studenti a prendere consapevolezza dei progressi compiuti verso il raggiungimento degli obiettivi e l'efficacia dei loro rapporti. I gruppi, suggeriscono, in questa direzione, Ianes e Macchia, "devono identificare e descrivere le azioni positive o negative e decidere quali comportamenti modificare"<sup>31</sup>.

Tale modalità diviene fondamentale secondo La Prova per "favorire una consapevolezza metacognitiva delle proprie risorse e dei propri limiti, a sua volta fondamentale per l'acquisizione di competenze individuali<sup>32</sup>.

<sup>&</sup>lt;sup>28</sup> R. M. Gillies, *Structuring cooperative group work in classrooms*, in "International Journal of Educational Research", 39, 1-2, 2003, pp. 35-49.

<sup>&</sup>lt;sup>29</sup> M. Golub, C. Buchs, *Preparing pupils to cooperate during cooperative controversy in grade 6: A way to increase positive interactions and learning?*, in "European Journal of Psychology of Education", 29, 3, 2014, pp. 453-466.

<sup>&</sup>lt;sup>30</sup> S. Sutherland et al., *A Model for Group Processing in Cooperative Learning*, in "Journal of Physical Education, Recreation & Dance", 90, 3, 2019, pp. 22-26.

<sup>&</sup>lt;sup>31</sup> D. Ianes, V. Macchia, *La didattica per i bisogni educativi speciali*, Trento, Erickson, 2008, p. 166.

<sup>&</sup>lt;sup>32</sup> A. La Prova, *Apprendimento cooperativo in pratica*, Trento, Erickson, 2015, p. 12.

Le risposte dei docenti hanno riportato rispetto alla valutazione del gruppo una media alta che si attesta tra il 4,17 ed il 4,48 a testimonianza della comprensione da parte del docente della necessaria eterogeneità del gruppo e del valore della diversità in esso, come fonte di ricchezza e di confronto.

L'item AC21 (I membri del gruppo sono diversi, il che arricchisce il lavoro), infatti, riporta la media più alta del Questionario. Nella valutazione del gruppo la diversità diviene un elemento imprescindibile.

L'apprendimento cooperativo si mostra una strategia molto flessibile: infatti, si possono perseguire diversi obiettivi contemporaneamente, in quanto l'apprendimento cooperativo mira a promuovere sia un apprendimento efficace sia la convivenza civile e la prosocialità, stimolando diversi intelligenze e diversi stili di apprendimento. Proprio in tale direzione, i docenti attraverso le loro risposte mostrano di essere consapevoli dell'importanza all'interno dell'apprendimento cooperativo dell'insegnamento-apprendimento delle abilità sociali (AC1, AC13, AC5, AC6, AC8, AC15), in linea di continuità anche con gli studi nazionali ed internazionali.

L'apprendimento cooperativo può, infatti, dare vita ad un ambiente di in cui gli studenti, sperimentando processi di *problem solving*, creatività, discussione, analisi ed interpretazione, sviluppano competenze socio-relazionali, assumono responsabilità individuali e di gruppo<sup>33</sup>, insieme allo sviluppo delle competenze di ascolto, comunicative e critiche.

Mesch e colleghi hanno, inoltre, dimostrato che intervenendo sull'implementazione delle competenze sociali, l'apprendimento cooperativo aiuta anche a creare maggiore collaborazione e meno isolamento tra gli studenti della classe<sup>34</sup>.

I risultati ottenuti dalle risposte mostrano come i docenti abbiano memorizzato le fasi procedurali dell'apprendimento cooperativo e considerino tale strumento una strategia utile ed efficace nell'organizzazione e gestione del proprio lavoro in classe.

<sup>&</sup>lt;sup>33</sup> B. Baschiera, L'uso del Digital Storytelling in contesti di apprendimento cooperativo per l'inclusive education e l'acquisizione delle competenze chiave di cittadinanza, in "Formazione & Insegnamento", 12, 3, 2014, pp. 181-188.

<sup>&</sup>lt;sup>34</sup> D. Mesch, M. Lew, D. W. Johnson, R. Johnson, *Isolated Teenagers, Cooperative Learning and the Training of Social Skills*, in "The Journal of Psychology", 4, 120, 1986, pp. 323-334.

## 69 – Apprendimento cooperativo e formazione degli insegnanti. Uno studio esplorativo

Abbiamo chiesto, inoltre, loro, a differenza dello studio originale, quante volte a settimana applicassero l'apprendimento cooperativo per verificare se oltre all'acquisizione delle competenze legate alla formazione ricevuta lo utilizzassero realmente nella pratica scolastica.

Il 96% del campione ha risposto di applicare l'apprendimento cooperativo almeno una volta alla settimana ed il restante 4% almeno 1 volta al mese (senza differenza tra chi lavora sul posto di sostegno o sul posto comune).

Nella risposta alle domande, attraverso il T-test è possibile evidenziare, inoltre, una differenza tra maschi e femmine. Il t-test, infatti, evidenzia che in 15 item su 19 (come si evidenzia in tabella) le insegnanti hanno ottenuti punteggi più elevati rispetto ai maschi, mostrando una maggiore propensione all'apprendimento cooperativo.

Tabella 2. T-test a campioni indipendenti (F vs M)

Indicatori		Diff . M	Diff . es	CI 95%	,
moreton	Sign.		. 03	Inf	Sup
Gli studenti lavorano sul dialogo, sulle capacità di ascolto e sul dibattito	.002	.59	.18	.228	.951
Gli studenti interagiscono tra loro durante i compiti	.082	.29	.17	037	.617
Gli studenti lavorano direttamente tra loro Gli studenti condividono idee, conoscenze e punti di vista con i compagni	.038	.39	.18	.023	.758
di classe	.031	.42	.19	.039	.795
Gli studenti prendono decisioni di gruppo tra i membri del gruppo	.090	.31	.18	050	.677
Ogni membro del gruppo deve fare uno sforzo nelle attività del gruppo Gli studenti ascoltano le idee, le opinioni e i punti di vista dei compagni di	.049	.39	.19	.001	.776
classe	.022	.43	.18	.065	.798
Gli studenti si aiutano a vicenda a fare le attività	.427	.13	.16	186	.436
Gli studenti interagiscono tra loro per fare le attività Ogni membro del gruppo deve cercare di partecipare, anche se non gli piace il compito		.35	.16	.033	.662
		.34	.17	.015	.672
Gli studenti parlano del loro lavoro per valutarlo, correggerlo e migliorarlo	.002	.60	.19	.226	.983
Ogni membro del gruppo deve partecipare ai compiti del gruppo	.044	.33	.16	.009	.649
Gli studenti riflettono individualmente e in gruppo	.046	.37	.18	.007	.730
I membri del gruppo hanno competenze e abilità che si completano a vicenda I membri del gruppo hanno diverse abilità che li aiutano a svolgere il	.012	.40	.16	.090	.711
compito	.076	.27	.15	029	.574
C'è una varietà di opinioni nel gruppo e questo ci aiuta	.002	.52	.17	.187	.843
I membri del gruppo sono diversi, il che arricchisce il lavoro		.53	.16	.208	.857
Ci sono diversi ruoli nel gruppo che si completano a vicenda	.034	.33	15	.025	.632
Le differenze tra i membri del gruppo aiutano il gruppo a funzionare	.016	.37	.15	.071	.661

#### 4. Conclusioni

I risultati dello studio mostrano continuità con le riflessioni di Saborit *et al.* evidenziando come dopo aver terminato la formazione, gli insegnanti hanno mostrato atteggiamenti altamente positivi verso il cambiamento delle loro pratiche di insegnamento tradizionali e verso l'implementazione dell'apprendimento cooperativo<sup>35</sup>.

L'analisi del Questionario, in tale direzione, mostra coerenza tra l'apprendimento ricevuto dai docenti nel percorso di specializzazione frequentato e l'utilizzo della strategia dell'apprendimento cooperativo a scuola, con una attenzione specifica alle componenti di essa.

L'esame dei dati fa predire un utilizzo attento dell'apprendimento cooperativo che potrà così essere usato per ottenere miglioramenti negli obiettivi educativi, sociali e curricolari di ogni studente, con particolare attenzione alla unicità di ognuno. Da un confronto con uno studio condotto sempre su un campione italiano di 91 docenti in servizio<sup>36</sup> si evince l'importanza di diffondere tale strategia nella formazione iniziale e continua di tutti i docenti, così come evidenziato anche in altre ricerche internazionali<sup>37</sup>. Lo studio italiano, infatti, aveva rilevato che sebbene l'83% del campione ritenesse utile coinvolgere gli studenti nel lavoro cooperativo, il 16, 5 dei docenti non conosceva la metodologia ed il 34% non lo applicava a scuola. Il 56,1% del campione, inoltre, riteneva che l'apprendimento cooperativo ed il lavoro di gruppo fossero la stessa cosa ignorando i principi costitutivi dell'apprendimento cooperativo stesso <sup>38</sup>.

Così come sottolineato anche nel lavoro di Saborit ed altri attraverso l'analisi fattoriale confermativa del Questionario TCLQ con un indice di correlazione tra i fattori molto alti  $\chi^2$  (171) = 56537,085, p<.001, RMSEA<.001, GFI=.922, NFI=.946 e CFI=.948, tutti gli item sono riportabili al processo dell'apprendimento cooperativo in generale. La suddivisione nei cinque fattori rappresentano una mera suddivisione metodologica. Nello studio originario sarebbe stato auspicabile per una

<sup>&</sup>lt;sup>35</sup> J. A. P. Saborit et al., *Op. cit.*, 2016.

<sup>&</sup>lt;sup>36</sup> A. Magnanini, G. Morelli, *Cooperative learning and inclusive didactics: A pilot study*, in 14<sup>th</sup> Annual conference of Education, Research and Innovation, Iated, Iceri Proceeding, 2021, pp. 3122-3129.

<sup>&</sup>lt;sup>37</sup> J. A. Ross, *The impact of an in-service to promote cooperative learning on the stability of teacher efficacy*, in "Teaching and Teacher Education", 10, 4, 1994, pp. 381-394.

<sup>&</sup>lt;sup>38</sup> A. Magnanini, G. Morelli, *Op. cit*, p. 3125.

## 71 – Apprendimento cooperativo e formazione degli insegnanti. Uno studio esplorativo

maggiore e più equa distribuzione tra i fattori ed anche per maggiore pertinenza contenutistica e teorica, far seguire il Questionario da alcuni Focus Group e da alcune interviste, in modo da consentire una triangolazione dei dati e affinare maggiormente lo strumento. Il gruppo di ricerca italiano, dopo aver verificato la funzionalità della scala attraverso questa prima ricerca (l'Alpha di Cronbach mostra risultati eccellenti per quanto riguarda l'affidabilità delle sub-scale: F1  $\alpha$  =0.839, F2  $\alpha$ =0.880, F3  $\alpha$ =0.765, F4  $\alpha$ =0.580, F5  $\alpha$ =0.757), intende muoversi nella direzione sopra menzionata al fine di rendere maggiormente coerente il questionario e acquisire dati su vasta scala, attraverso l'integrazione tra dati quantitativi e qualitativi.

### RICERCHE PEDAGOGICHE Anno LVI, n. 222, gennaio-marzo 2022, pp. 73-88 ISSN 1971-5706 (print) – ISSN 2611-2213 (online)

# La custodia dell'orizzontalità della famiglia La fratria come ermeneutica delle relazioni e tópos co-educativo

Rosa Grazia Romano

Il rapporto tra sorelle e fratelli è fondamentale in ogni struttura sociale e diviene la chiave ermeneutica di ogni relazione simmetrica e asimmetrica. Si configura, inoltre, come il tópos privilegiato dove ci si co-educa, cioè quello spazio affettivo, emotivo, cognitivo in cui si struttura la propria identità insieme agli altri. A determinare il tipo di relazione che si instaura tra fratelli e sorelle non è soltanto il rapporto dei genitori con i figli ma, soprattutto, il modo in cui i genitori si rapportano tra di loro e, insieme, con i singoli figli e col mondo esterno. Oggi compito dell'educazione è insegnare a custodire l'orizzontalità fraterna per consentire all'individuo di uscire dalla solitudine dei narcisismi dell'"unico" ed entrare nell'orizzonte nuovo della presenza di sorelle e fratelli.

The sibling is fundamental in every social structure and becomes the hermeneutic key of every symmetrical and asymmetrical relationship. It is also the privileged topos for co-education, that is, the affective, emotional, cognitive space in which one's own identity is structured together with others. What determines the type of relationship between brothers and sisters is not only the relationship of the parents with their children but, above all, the way in which the parents relate to each other and, together, to their individual children and the outside world. Today the task of education is to teach how to preserve the sibling horizontality to allow the individual to come out from the solitude of the narcissisms of the "unique" and enter the new horizon of the presence of sisters and brothers.

Parole chiave: famiglia, fratria, relazione, co-educazione, cogenitorialità

Keywords: family, sibling, relationship, co-education, coparenting

#### 1. Premessa

Lo studio del rapporto tra fratelli e sorelle (*sibling*) è stato spesso trascurato e, quando è stato analizzato, si è seguito un paradigma verticale, che procede dai genitori ai figli, concentrato principalmente sui problemi del rapporto genitori-figli e visto in un'ottica adultocentrica che si occupava, cioè, di bambini e adolescenti in famiglia solo in quanto figli.

Padri e madri hanno un'importanza immensa, ma la costruzione dell'identità personale e la vita sociale non si sviluppano soltanto a partire dal rapporto con loro. Infatti, analizzare l'asse latistante non solo amplia la prospettiva e la comprensione esistenziale ed educativa, ma consente anche di osservare i ragazzi da un'angolatura interna e trasversale<sup>1</sup>

Questo cambiamento di paradigma riesce a tenere insieme sia l'inevitabile e fondamentale contributo educativo e axiologico<sup>2</sup> dei genitori, sia il principio di co-educazione delle interazioni orizzontali nello sviluppo della persona. I ragazzi crescono non soltanto grazie all'esempio e alla proposta valoriale ed esistenziale esperita attraverso la relazione genitori-figli, ma anche grazie al rapporto che si instaura tra fratelli e sorelle che diventa, sempre e comunque, co-educazione<sup>3</sup>.

Questo contributo vuole sottolineare il *valore strutturante e co-edu- cativo della orizzontalità fraterna* nella costruzione identitaria, affettiva e relazionale della persona in seno alla famiglia e alla società.

### 2. Contesto sociale, famiglie e disagio

Stiamo assistendo al passaggio da una società verticistica regolata dal principio di autorità e organizzata a livello gerarchico, ad una società sempre più orizzontale in cui si perseguono gli ideali di libertà individuale e di uguaglianza, principi facilmente convertibili in diritti e norme<sup>4</sup>.

Nella postmodernità, però, all'orizzontalità della società non corrisponde un'attenzione al principio correlato, la fraternità, che dovrebbe essere il pilastro portante del diritto sociale planetario. La fraternità, trascurata da Dichiarazioni e Diritti, è un riferimento "simpatico" (in senso etimologico), ma con scarsa incidenza politica e giuridica, a differenza della libertà e dell'eguaglianza. La fraternità resta sul piano delle intenzioni generose (spesso lasciate ai singoli o alle associazioni

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Cfr. J. Mitchell, *Fratelli e sorelle. Psicoanalisi delle relazioni laterali*, tr. it., Roma, Astrolabio-Ubaldini, 2003, pp. 15-19.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Sulla questione dei valori, tema tra i più controversi e problematici delle diverse teorie e scuole pedagogiche di tutti i tempi, si veda il recente volume: E. Colicchi, *I valori in educazione e in pedagogia*, Roma, Carocci, 2021.

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Sul concetto di co-educazione si veda, tra gli altri, il classico: N. Galli, *Pedagogia della coeducazione*, Brescia, La Scuola, 1977.

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Z. Bauman, *La società individualizzata*, tr. it., Bologna, il Mulino, 2010. Cfr. anche: Idem, *Il disagio della postmodernità*, tr. it., Milano, Bruno Mondadori, 2018; M. Maffesoli, *Essere postmoderno*, tr. it., Roma, Armando, 2021; L. Pati, L. Prenna (a cura di), *Ripensare l'autorità*. *Riflessioni pedagogiche e proposte educative*, Milano, Guerini, 2008.

# 75 – La custodia dell'orizzontalità in famiglia. La fratria come ermeneutica delle relazioni e tópos co-educativo

di volontariato) e – come scrive Jacques Le Goff – rimane "sul piano dell'ingiunzione morale alla condivisione nella giustizia e nella concordia"<sup>5</sup>.

Per altro verso, assistiamo anche alla frantumazione sociale che sta provocando lo smarrimento del soggetto il quale, per costruirsi e definirsi, ha bisogno sempre e comunque di stare di fronte ad un altro. Luigi Zoja afferma: "Dopo la morte di Dio, la morte del prossimo è la scomparsa della seconda relazione fondamentale dell'uomo. L'uomo cade in una fondamentale solitudine. È un orfano senza precedenti nella storia. Lo è in senso verticale – è morto il suo Genitore Celeste – ma anche in senso orizzontale: è morto chi gli stava vicino".

L'affermarsi di nuovi stili di vita ispirati a forme di individualismo narcisista conduce ad un aumento di soggetti che tendono ormai a rifiutare vincoli relazionali familiari e sociali impegnativi, in nome di forme di autonomia e libertà che quasi sempre si rivelano illusorie<sup>7</sup>. L'imperativo del godimento solipsistico della società postmoderna induce l'individuo a rifiutare legami di responsabilità e di cura verso gli altri. Disorientato, insicuro, perennemente insoddisfatto, bulimicamente edonista, non riesce più a vivere la propria umanità con pienezza perché non partecipa assieme agli altri alla costruzione di senso e alla promozione del bene comune, ma rimane rinchiuso nella sua sfera privata. Nella società postmoderna, globalizzata e ipertecnologica, l'uomo e la donna si ritrovano ad essere individui sempre più soli e isolati, sganciati dal *noi* familiare e sociale, che sono le due forme educative fondamentali di *communitas*.

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> J. Le Goff, *Fraternità: un diritto che non esiste*, in "Aggiornamenti sociali", 3, 2013, p. 190. Jacques Le Goff scrive: "La fraternità in quanto pensiero del legame con l'altro – che le sue sorelle maggiori, libertà e uguaglianza, trascurano – può offrire oggi un contributo attivo alla costruzione del diritto sociale .... Non si può, infatti, non prendere coscienza delle insufficienze della libertà e dell'uguaglianza, che restano confinate al registro individualista dei diritti soggettivi. Se l'uguaglianza esprime una domanda di 'sociale' in termini di correzione-redistribuzione, lo fa secondo una modalità comparativa tra individui che restano esterni, o estranei, gli uni agli altri. Una volta garantiti i propri diritti, ognuno torna a pensare per sé. Solo la fraternità permette di dar conto della dinamica morale e politica dell'attenzione all'altro, dell'aiuto che gli è offerto e di un'azione comune in vista della giustizia. Essendo radicata nella relazione, essa è l'anima del legame sociale" (*Ivi*, p. 191).

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> L. Zoja, *La morte del prossimo*, Torino, Einaudi, 2009, p. 13.

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> Cfr. M. Magatti, *Non avere paura di cadere. La libertà al tempo dell'insicurezza*, Milano, Mondadori, 2019.

Purtroppo dobbiamo riconoscere che oggi ci troviamo in mezzo ad una crisi generale delle numerose architetture comunitarie conosciute, dai partiti politici alle varie espressioni di associazionismo, dalla società delle nazioni alla stessa famiglia "tradizionale". In particolare, sono tanti gli elementi che stanno contribuendo a modificare significativamente le strutture familiari oggi: matrimoni sempre più posticipati, invecchiamento della popolazione, calo della natalità, incremento del numero di divorzi e delle convivenze, aumento della mobilità planetaria, pluralizzazione delle forme familiari (monoparentali, omoparentali, estese, miste, di fatto, ricomposte, etc.), de-istituzionalizzazione della famiglia fino alle coppie LAT (*Living Apart Together*) dove i partner decidono di non vivere insieme nella stessa casa<sup>9</sup>.

Anche l'incremento delle coppie che scelgono di avere un solo figlio o di non averne affatto, le cosiddette "coppie *childfree*" 10, sta contribuendo a riconfigurare la famiglia postmoderna. Decidere di mettere al mondo un figlio è una scelta irreversibile, il cui "costo" – non solo in termini economici, ma anche in termini di investimento temporale, cioè di tempo che i genitori dedicano ai figli, e soprattutto in termini di costo emotivo 11 – intimorisce i giovani e li fa indietreggiare dalla possibilità di formare una famiglia numerosa o, comunque, con più figli.

<sup>&</sup>lt;sup>8</sup> Cfr. V. Paglia, *Il crollo del noi*, Bari-Roma, Laterza, 2017.

<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> L'acronimo LAT (*Living Apart Together*) sintetizza la scelta di quelle coppie che decidono di vivere permanentemente in case separate, pur scegliendo di avere una relazione stabile. Ci sono tre categorie principali di coppie LAT: quelle "felicemente a parte" (ad es., perché i *partner* ritengono di mantenere fresco e frizzante il loro rapporto, perché vogliono riservarsi un rapporto intimo e, al contempo, uno spazio personale, perché vogliono sentirsi liberi di fare o non fare le cose senza dover consultare nessuno, perché desiderano avere le finanze indipendenti, etc.), quelle "scontente a parte" (per impegni di lavoro, responsabilità familiari, obblighi di legge o di residenza, etc.), e quelle "indecise a parte" (che non muoiono dalla voglia di uscire dalla casa paterna e materna e traghettare in tempi brevi verso la convivenza). Cfr. Istat, *Vivere non insieme: approcci conoscitivi al Living Apart Together*, a cura di E. Arcaleni e B. Baldazzi, 8, 2007, in https://www.istat.it/it/files//2018/07/2007\_8.pdf (data ultima consultazione: 08/02/2022); R. Bennett, *Couples that live apart...stay together*, in "The Times", 21 May 2007; C. Allen, *If you can't live together, it's better LAT than never*, in "The Times", 10 April 2016.

<sup>&</sup>lt;sup>10</sup> Cfr. G. D'Addelfio, *Coppie* childfree. *Note pedagogiche su una "nuova forma familiare"*, in "La Famiglia", 257, 2013, pp. 234-251; M. Vinciguerra, *Le "emergenze" dell'educazione contemporanea*, in A. Bellingreri (ed.), *Lezioni di pedagogia fondamentale*, Brescia, La Scuola, in partic. pp. 66-69.

<sup>&</sup>lt;sup>11</sup> P. Donati (ed.), *Il costo dei figli. Quale welfare per le famiglie?*, Milano, Franco Angeli, 2010.

In siffatte famiglie senza figli o costituite prevalentemente da figli unici con chi si può fare esperienza di fratellanza e sorellanza? Se non ci sono fratelli, come è possibile parlare di fraternità?

Nell'epoca della virtualità l'educazione familiare, divenuta sempre più intra-familiare, sta perdendo la dimensione fondamentale dell'orizzontalità nel mondo e col mondo. La *famiglia digitale* assume i contorni di un luogo fisico e metaforico in cui ogni membro vive la sua vita connessa più agli strumenti informatici e tecnologici che alle persone in carne ed ossa, ognuno collegato al suo dispositivo, isolato dal resto della famiglia o comunicante in maniera virtuale. Le forme di socialità, virtuali e desituate, si configurano più suggestive e immaginifiche, ma stanno instillando nei giovanissimi l'idea che l'altro, il compagno di giochi, sia un oggetto manipolabile, in ogni momento presente o eliminabile al semplice comando di un click.

Anche la deterritorializzazione digitale, se da una parte consente di essere presenti indipendentemente dalle distanze geografiche e dalla presenza del corpo fisico, dall'altra parte rischia di creare l'illusione di un presentismo che di fatto preclude la possibilità ai più piccoli di fare esperienza concreta di condivisione di spazi fisici, giochi e giocattoli, corse e nascondigli segreti con sorelle e fratelli. Il piacere di avere tutti i contatti a portata di click fa sicuramente sentire i teenager più sicuri, mai soli, soprattutto se all'interno di qualche *community* o *fandom*, ma come si potrà spiegare o raccontare a questi bambini e adolescenti la bellezza di una fratellanza e sorellanza esperita, condivisa e vissuta fisicamente?

Sono sfide enormi, affrontabili solo nella prospettiva di un "noi" da ritessere, capace di generare bellezza, desiderio, interdipendenza positiva e reciprocità.

La pandemia degli ultimi due anni ha aggravato questa situazione confinando la famiglia e il singolo all'interno della sua "libertà", concentrata sulla difesa dagli altri, vissuti soltanto come *competitor* e antagonisti nella lotta per la sopravvivenza o come strumenti per la soddisfazione dei propri bisogni/desideri. L'attuale sindemia ha creato una frattura ancora più larga tra una visione individualistica e autarchica dei genitori come unici detentori e responsabili dell'educazione dei propri figli, e una richiesta affannosa (da parte degli stessi genitori) di sostegno alla genitorialità con delega alle istituzioni formative che però vengono contraddittoriamente sempre più esautorate e discreditate.

Il perdurare di questa situazione sindemica, quindi, sta avendo un forte impatto sulla coesione familiare, la quale inevitabilmente incide sulla tenuta sociale<sup>12</sup>. Le dinamiche familiari, di coppia e fraterne, sono state fortemente messe alla prova dalla "convivenza forzata" non soltanto nella riorganizzazione degli spazi e delle autonomie all'interno delle mura domestiche, ma soprattutto nella inevitabile richiesta a tutti i membri della famiglia di maggiore interdipendenza, collaborazione e condivisione<sup>13</sup>.

I risultati di alcune ricerche relative all'impatto del Covid sul "funzionamento" delle relazioni familiari mostrano una inflessione della qualità della relazione nel rapporto tra partner e tra genitori e figli, insieme ad un'accresciuta intolleranza tra i membri della stessa famiglia, dovute allo stress fisico e psicologico dei partner e alla permanenza forzata e prolungata del bambino o dell'adolescente in casa, in assenza di compagni di classe, del gruppo dei pari e delle esperienze scolastiche in presenza<sup>14</sup>.

Questo quadro complesso ha determinato un ulteriore cambiamento nello scenario attuale della famiglia, per cui il principio della paritarietà rischia di perdersi sempre più dove è necessario che ci sia (tra i partner), e di prendere il sopravvento dove, invece, non deve esserci (nella relazione genitori-figli).

3. Fratria e sorìa: i rapporti tra sorelle e fratelli come modello prototipico delle relazioni

La famiglia è – e rimane per sempre – il contesto originario di ogni processo identitario, sociale ed educativo perché le relazioni al suo

<sup>12</sup> Cfr. Centro di Ateneo Studi e Ricerche sulla Famiglia, *La famiglia sospesa*, Milano, Vita e Pensiero, 2020; C. Satta, *Una nuova centralità? La famiglia al tempo della pandemia tra ordinarietà e straordinarietà*, in "Sociologia italiana", 16, 2020, pp. 165-184.

<sup>13</sup> Si veda l'interessante Dossier "Le relazioni familiari e la genitorialità al tempo del COVID-19" nel n. 1 del 2021 della "Rivista Italiana di Educazione Familiare", e in particolare i saggi di: M. Corsi, *Il* dopo *delle famiglie: disagi, quasi certezze e speranze*, pp. 19-28; E. Biffi, M.B. Gambacorti-Passerini, D. Bianchi, *Parents under Lockdown: the Impacts of the COVID-19 Pandemic on Families*, pp. 97-111.

<sup>14</sup> Cfr. A. Gigli (a cura di), Oltre l'emergenza. Sguardi pedagogici su infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19, Bergamo, Junior, 2021; M.E. Feinberg et all., Impact of the Covid-19 Pandemic on Parent, Child, and Family Functioning, in "Family Process", 8 Apr. 2021, pp. 1-14, in https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33830510/ (data ultima consultazione: 08/02/2022).

interno sono antonomasticamente matrice di ogni relazione<sup>15</sup>. Le sorelle e i fratelli, infatti, costituiscono i *primi altri* che inaugurano l'avventurosa scoperta dell'alterità e della diversità, che sono i tratti che danno forma all'essere stesso<sup>16</sup>.

La famiglia e le relazioni fraterne sono costitutivamente le realtà capaci di trasformare le esperienze in effettive conquiste e in sedimentati apprendimenti. Nulla di quanto avviene nelle relazioni tra sorelle e fratelli andrà perduto, ma conserverà un "potenziale sommerso, pronto a riaffiorare in peculiari situazioni come *potenziale creativo*"<sup>17</sup>.

Nel gruppo di fratelli e sorelle si intessono opportunità co-educative diversamente rinvenibili in altri ambiti di convivenza che, configurandosi come modello educativo "a cascata", si ripercuotono sia in altre sfere dello sviluppo, sia nelle relazioni con i *partner* coinvolti, a diverso titolo, in interazioni significative. I rapporti tra sorelle e fratelli, quindi, hanno ricadute in tutti gli aspetti della vita della persona in crescita. All'interno della "società fraterna", come scrive Luigi Pati, "si stabiliscono preziosi e diffusi contatti orizzontali che, se ben orientati, stimolano in modo affatto originale la persona alla conquista dell'autonomia e della responsabilità" dell'interdipendenza e della socializzazione. La socializzazione è un concetto centrale nel discorso educativo e non può essere ridotta ad un generico "stare insieme in gruppo o in famiglia", ma deve essere considerata il punto di arrivo di un lungo processo di crescita, frutto di transizioni e dinamismi tra appartenenza e differenziazione, dipendenza e autonomia.

Purtroppo, come spesso accade nella società, anche nella famiglia postmoderna siamo divenuti sempre meno capaci di vivere l'autentica dimensione rizomatica della *fratria* e della *sorìa*: paradossalmente pretendiamo sempre più parità nella società, ma sappiamo essere poco

<sup>&</sup>lt;sup>15</sup> Cfr. tra gli altri: C. Sirna, *L'emergenza come bisogno di relazione*, in "Studium Educationis", 3, 2008, pp. 85-98; R.G. Romano, *Il bisogno di relazione nell'era digitale*, in "Studium Educationis", 3, 2017, pp. 7-20.

<sup>&</sup>lt;sup>16</sup> Cfr. E. Lévinas, *Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità*, tr. it., Milano, Jaca Book, (ed. orig. 1961) 2016<sup>9</sup>; M. Buber, E. Lévinas, G. Marcel, *Il mito della relazione*, a cura di Franco Riva, Roma, Castelvecchi, 2016; P. Ricoeur, *Sé come un altro*, tr. it., Milano, Jaca Book, 1993; R. Panikkar, M. Cacciari, J.L. Touadi, *Il problema dell'altro*. *Dallo scontro al dialogo tra le culture*, Città di Castello (PG), L'altrapagina, 2007.

<sup>&</sup>lt;sup>17</sup> O. Rossi Cassottana, *Permanenze e piccole-grandi rivoluzioni nella prima in-fanzia. Lo sguardo pedagogico e psicologico sulla genesi del primo senso di sé*, in "Formazione Lavoro Persona", 29, 2019, p. 49.

<sup>&</sup>lt;sup>18</sup> L. Pati, *Il gruppo di fratelli come luogo di educazione*, in Idem (a cura di), *Pedagogia della famiglia*, Brescia, La Scuola, 2014, p. 198.

paritari nelle relazioni simmetriche. Il nascere dagli stessi genitori, infatti, non ci rende automaticamente fratelli-fraterni; lo si diventa attraverso un percorso quotidiano di mediazioni e intermediazioni, fatto di lotte e condivisioni, di rabbie e perdoni che aprono al riconoscimento e all'accettazione dell'altro/a.

Spesso le figure genitoriali attuali, essendo sempre più insicure e instabili emotivamente e non riuscendo a sostenere i figli nei naturali processi di dipendenza sana e di autonomia, favoriscono in loro il costituirsi di un *nomadismo relazionale-affettivo* e di una socialità non ancora epurata da vissuti egocentrici, oppositivi e onnipotenti. L'Io sociale, infatti, presuppone la strutturazione dell'Io all'interno di un sistema familiare sano: solo un "sufficientemente buono" sviluppo dell'Io in famiglia e nelle relazioni fraterne e sorerne può porre le basi per un solido Io sociale<sup>19</sup>.

La convivenza tra fratelli e sorelle, infatti, dà vita ad ambienti esperienziali, relazionali e valoriali indelebili, che resteranno impressi per tutta la vita dell'individuo. Basti pensare alle multiformi attività ludiche, agli accordi sottaciuti tra sorelle e fratelli spesso ignoti ai genitori, alla suddivisione dei vari compiti e delle mansioni familiari, alla condivisione di luoghi abitativi e affettivi, all'organizzazione e gestione dei diversi *negotia* familiari<sup>20</sup>.

Attraverso la relazione co-educativa tra fratelli, si apprende ad uscire da sé stessi, sottrarsi a solipsismi sterili, ascoltare ragioni e logiche diverse dalle proprie, combattere per conquistare spazi e condividere territori (genitori compresi), sognare nuovi e più ampi orizzonti futuri, aprirsi all'arte del dialogo, della negoziazione, della complicità, del conflitto. Si impara, soprattutto, a convivere con le molteplici differenze e polarità dell'esistenza umana: maschio/femmina, piccolo/grande, forte/debole, libertà/regole, distanza/prossimità, inclusione/esclusione. È primariamente con i fratelli e le sorelle che ci si scopre capaci di accogliere la sfida della relazione, della condivisione, della responsabilità e dell'interdipendenza, realizzando, così, una vera e propria rivoluzione esistenziale.

<sup>&</sup>lt;sup>19</sup> Sul tema della fiducia di base per la costruzione dell'Io e dell'Io sociale si veda: E.H. Erikson, *Infanzia e società*, tr. it., Roma, Armando, (ed. orig. 1950) 2001<sup>19</sup>. Sul tema del nomadismo identitario e sociale si veda: M. Maffesoli, *Del nomadismo. Per una sociologia dell'erranza*, tr. it., Milano, Franco Angeli, 2002.

<sup>&</sup>lt;sup>20</sup> Cfr. L. Pati, *Pedagogia familiare e denatalità*. *Per il ricupero educativo della società fraterna*, Brescia, La Scuola, 1998.

Il *sibling* è fondamentale nella crescita perché costitutivo della struttura affettiva. Il fratello o la sorella danno vita ad un *imprinting* della forma che ha il nostro essere nel mondo e il nostro con-esserci (*Mit-Dasein*)<sup>21</sup>.

Molti degli studi fino ad ora condotti sulla relazione tra fratelli e sorelle affermano che l'ordine di nascita incida sulla formazione dei tratti personologici e caratteriali di ogni individuo<sup>22</sup>. Tuttavia ricerche più recenti ritengono che sarebbe riduttivo misurare e legare deterministicamente all'ordine di nascita gli stili della personalità in maniera assoluta, decisiva e soprattutto duratura. Accanto ad esso troviamo molteplici e più complessi elementi che subentrano nella formazione del carattere della persona, quali, ad es., i fattori storico-sociali, economico-culturali, affettivo-relazionali, psicologici, educativi<sup>23</sup>.

Ai fini della comprensione della relazione fraterna in una visione più ampia, multiprospettica e multifattoriale, riteniamo che sia altrettanto significativo focalizzare l'attenzione sulle seguenti caratteristiche.

Una prima caratteristica del legame fraterno è data dal suo non poter essere scelto, ma dall'essere dato, imposto: ci si ritrova fratelli e sorelle, con cui si condividono il patrimonio genetico, gli spazi, la classe sociale, una serie di eventi familiari, persino lo stesso grembo materno (anche se in periodi diversi) e soprattutto gli stessi oggetti d'amore, i genitori.

<sup>&</sup>lt;sup>21</sup> Cfr. M. Heidegger, *Essere e tempo*, tr. it., Milano, Longanesi, (ed. orig. 1927) 1971 (cfr. in partic. il cap. 4).

<sup>&</sup>lt;sup>22</sup> Cfr. F. J. Sulloway, *Fratelli maggiori, fratelli minori. Come la competizione tra fratelli determina la personalità*, tr. it., Mondadori, Milano, 1999. Si pensi al primogenito che si sente in un istante diseredato dall'essere l'unico e a tutto il lavoro che deve fare per passare dall'essere l'unico a essere unico, al secondogenito che ha un intermediario nel rapporto con i genitori e impara il mondo con la traduzione simultanea del primogenito, al terzogenito che cresce salvo dalle ansie genitoriali, e all'unigenito che dovrà pagare il prezzo dell'unicità con una solitudine immensa. Cfr. anche: K. König, *Fratelli e sorelle. L'ordine di nascita nella famiglia*, tr. it., Milano, Arcobaleno, 2014<sup>2</sup>; W. Thoman, *Costellazione familiare. Dalla posizione di nascita, la personalità e i comportamenti sociali dell'individuo*, tr. it., Milano, Red, 1995. Secondo questi studi, l'ordine di genitura condizionerebbe gli elementi fondamentali della personalità, i cosiddetti *Big Five*: estroversione (*extraversion*), amicalità (o gradevolezza) (*agreeableness*), coscienziosità (*conscientiousness*), stabilità emotiva (o nevroticismo) (*neuroticism*), apertura mentale (*openness to experience*).

<sup>&</sup>lt;sup>23</sup> Cfr. J.M. Roher, B. Egloff, S.C. Schmukl, *Examining the effects of birth order on personality*, in "Proceedings of the National Academy of Sciences", 46, 2015, pp. 14224-14229.

Una seconda caratteristica consiste nel fatto che, per comprendere la complessità di questo legame che oscilla tra rivalità e amore, sembra decisivo connetterlo con la molteplicità di atteggiamenti che i genitori possono mettere in atto nei confronti dei figli<sup>24</sup>. È il modo in cui i genitori si rapportano ai figli che determina o l'acuirsi della rivalità fraterna, o il suo fisiologico superamento. È il distinto trattamento genitoriale nei confronti dei figli, il grado di cura differente che i genitori hanno verso ciascun bambino che fa sentire in maniera diversa l'amore dei genitori<sup>25</sup>. Spesso i genitori affermano che i figli sono tutti uguali, o che trattano ciascun figlio allo stesso modo, ma nella realtà non è mai così, perché ogni figlio ha un rapporto specifico con padre e madre e, parimenti, ogni genitore ha un rapporto specifico con ogni figlio. Sarebbe strano se non fosse così, perché significherebbe che il genitore non vede il figlio nella sua individualità di persona, con caratteristiche, esigenze e bisogni differenti. In genere, tale rapporto privilegiato tra genitore e figlio non crea problemi e disfunzioni, a condizione che: a) venga rispettata la linea generazionale (asimmetria genitori-figli), b) la vicinanza tra un figlio e un genitore non impedisca e non escluda la vicinanza tra altri figli e quel genitore, c) tale sorta di alleanza non sia contro altri membri della famiglia.

Una terza e fondamentale caratteristica sta nel fatto che la relazione genitore-figlio è influenzata dai vissuti relazionali che ogni genitore sperimenta con l'altro genitore in quel momento (*cogenitorialità*)<sup>26</sup>. L'importanza non è data più soltanto dalla capacità personale di essere genitore, ma dal fatto di essere pienamente genitore sempre insieme all'altro *partner*. Si è genitori, cioè, nella misura in cui si è capaci di essere cogenitori, capacità che si snoda nelle due funzioni di essere

<sup>&</sup>lt;sup>24</sup> Sotto il profilo squisitamente pedagogico, restano fondamentali punti di riferimento per lo studio sulla famiglia i testi di Norberto Galli: *Nuovi problemi di pedagogia*, Brescia, La Scuola, 1974; *Educazione dei giovani alla famiglia*, Milano, Vita e Pensiero, 1984; *Educazione dei coniugi alla famiglia*, Milano, Vita e Pensiero, 1986; *Educazione familiare alle soglie del terzo* millennio, Brescia, La Scuola, 1997.

<sup>&</sup>lt;sup>25</sup> Cfr. J. Dunn, Affetti profondi. Bambini, genitori, fratelli, amici, tr. it., Bologna, il Mulino, 1998; J. Dunn, R. Plomin, Vite separate. Perché i fratelli sono così diversi, tr. it., Firenze, Giunti, 1997; J. Dunn, C. Kendrick, Fratelli. Affetto, rivalità, comprensione, tr. it., Bologna, il Mulino, 1987.

<sup>&</sup>lt;sup>26</sup> G. Salonia, *Danza delle sedie e danza dei pronomi. Terapia Gestaltica familiare*, Trapani, Il Pozzo di Giacobbe, 2017. Sulla rilevanza della cogenitorialità nell'educazione dei figli, si vedano le interessanti ricerche di: E. Fivaz-Depeursinge, A. Corboz-Warney, *Il triangolo primario. Le prime interazioni triadiche tra padre, madre e bambino*, tr. it., Milano, Raffaello Cortina, 2000.

genitore-con l'altro genitore ed essere genitore-di questo figlio<sup>27</sup>. La cogenitorialità educa i figli ad un pensiero duale, frutto cioè di due prospettive con uguale dignità. Il pensiero altro, prima di essere amico o nemico, deve essere sentito come necessario, costitutivo di un pensare che sia genuino e maturo.

È certo che i vissuti di stima/squalifica, condivisione/solitudine, inclusione/esclusione che intercorrono tra i genitori nella loro relazione cogenitoriale (e non solo coniugale) ed il modo in cui un genitore percepisce il rapporto tra l'altro cogenitore ed il figlio determinano la qualità dei vissuti nei confronti del figlio<sup>28</sup>. In sintesi, la relazione che fa crescere non è quella tra genitore e figlio, ma quella dei genitori tra di loro e con il figlio.

È importante sottolineare che, anche se il legame di coppia finisce, si rimane sempre cogenitori, condizione indispensabile per il benessere dei figli al di là della fisiologica sofferenza della fine della famiglia.

# 4. Dall'avere un fratello-una sorella all'essere fratello-sorella nella societas

Come sostenuto fin qui, la lateralità fraterna è un fattore educativo determinante che contribuisce in maniera sostanziale a strutturare la nostra personalità e il nostro carattere, fino a diventare matrice delle relazioni che si instaureranno in tutta la vita.

Diventa irrinunciabile, quindi, formare donne e uomini capaci di costruire relazioni fraterne umane, credibili e desiderabili, proprio a partire dalla famiglia. Il *sibling*, infatti, non solo è fondativo della condizione umana (per il semplice motivo che tutti gli umani sono – e non possono non essere – figli), ma possiede in sé una valenza formativa importantissima, che contribuirà alla crescita integrale della persona umana e di tutte le sue relazioni, presenti e future, tanto nell'*oikos* quanto nella *polis*. Le esperienze che si fanno tra fratelli e sorelle costituiscono una palestra insostituibile, un laboratorio fondamentale di vita

<sup>&</sup>lt;sup>27</sup> G. Salonia, Lettera ad un giovane psicoterapeuta della Gestalt. Per un modello di Gestalt Therapy con la famiglia, in M. Menditto (a cura di), Psicoterapia della Gestalt contemporanea. Esperienze e strumenti a confronto, Milano, Franco Angeli, 2011, pp. 185-202.

<sup>&</sup>lt;sup>28</sup> G. Salonia, *Psicoterapia della gestalt e teorie evolutive*, in G. Francesetti, M. Gecele, J. Roubal (a cura di), *La psicoterapia della Gestalt nella pratica clinica. Dalla psicopatologia all'estetica del contatto*, Milano, Franco Angeli, 2014, pp. 259-273.

nello sviluppo affettivo, sociale, relazionale, emotivo, cognitivo del bambino e dell'adulto.

La relazione orizzontale può assurgere a modello sociale, un modello alternativo a quello verticistico e individualistico "senza contenuti"<sup>29</sup>. Dalla famiglia sana si apprende a essere fratelli e sorelle, si sperimenta la "solidità della solidarietà"<sup>30</sup> che deriva dal sapersi uniti e vincolati gli uni agli altri, interdipendenti, dal mettersi a servizio dei più fragili. La fratria, e di conseguenza la fraternità, diventa un modo "di fare la storia"<sup>31</sup>, che non si limita a sciorinare parole ma che va oltre la ricerca dell'utile personale e oltrepassa la logica del tornaconto per approdare alla gratuità e all'amore (*agàpe*) senza calcolo, senza una ragione precisa. Usando un'espressione cara a Flannery O'Connor, gratuità è fare "un ragionevole uso dell'irragionevole"<sup>32</sup>.

Il proprium del vivere in famiglia e, in ultima analisi, del lavoro coeducativo tra fratelli e sorelle è, dunque, quello di *coltivare* e *custodire*, che sono la vocazione specifica dell'uomo e della donna. Le sorelle e i fratelli vanno custoditi perché si offrono a noi come manifestazioni di un'alterità irriducibile che va rispettata e mai annichilita o reificata. È per questo che l'educazione al rispetto dell'alterità deve partire proprio dalla famiglia, dalla relazione tra *partner* prima e tra fratelli e sorelle dopo. In questo difficile "coltivare e custodire" si apprende a cedere parti di sé, delle proprie convinzioni, dei propri diritti, delle proprie visioni delle cose, non senza contrasti.

Per restare veramente sorelle e fratelli, tanto in famiglia quanto nella *polis*, è fondamentale fare esperienza del perdono e, quindi, educare al *perdono*<sup>33</sup>, gesto gratuito ed eversivo. Quella del perdono, ha scritto Jacques Derrida, è un'*etica iperbolica*<sup>34</sup>, un'etica *al di là* dell'etica, in cui emergono la grandezza dell'animo umano e la libertà generativa in tutta la sua forza<sup>35</sup>. Perdonare non coincide con il dimenticare, con

<sup>&</sup>lt;sup>29</sup> Papa Francesco, *Fratelli tutti*, Roma, Libreria Editrice Vaticana, 2020, n. 13.

<sup>&</sup>lt;sup>30</sup> La "solidità" si trova già nella radice etimologica di "solidarietà".

<sup>&</sup>lt;sup>31</sup> Papa Francesco, *Fratelli tutti*, cit., n. 116.

<sup>&</sup>lt;sup>32</sup> F. O'Connor, *Un ragionevole uso dell'irragionevole*, tr. it., Roma, Minimum fax, 2019.

<sup>&</sup>lt;sup>33</sup> C. Sirna, *Metafore di libertà*, in E. Colicchi, A.M. Passaseo (a cura di), *Educazione e libertà nel tempo presente. Percorsi, modelli, problemi*, Messina-Civitanova Marche, Armando Siciliano, 2008, pp. 313-336.

<sup>&</sup>lt;sup>34</sup> Cfr. J. Derrida, *Perdonare. L'imperdonabile e l'imprescrittibile*, tr. it., Milano, Raffaello Cortina, 2004, pp. 45-46.

<sup>&</sup>lt;sup>35</sup> R.G. Romano, *La sete generativa. Ermeneutiche pedagogiche e percorsi formativi*, Brescia, Scholè-Morcelliana, 2018.

l'essere deboli o incapaci di confronto, e neppure con il rinunciare ai propri diritti. Il vero superamento del conflitto non si ottiene nascondendolo o seppellendolo, ma neppure con una logica razionale schiacciante. Derrida sottolinea come *la condizione del perdono sia l'imperdonabile*, nel senso che il perdono può perdonare solo l'imperdonabile, perché – se fosse perdonabile – non ci sarebbe bisogno di essere perdonato<sup>36</sup>.

La persona che diviene capace di aprirsi alla gratuità del perdono diviene libera e generativa, capace di svincolare l'altro dai lacci dell'odio, di donare la libertà sia a chi è perdonato sia a chi perdona. L'atto del perdono, infatti, si mostra capace di sanare non solo l'offensore, ma anche e soprattutto l'offeso, come scrive Hanna Arendt<sup>37</sup>.

Il salto che dovremmo fare, dunque, è dal pensare di avere un fratello o una sorella all'essere fratello o sorella di chiunque incontriamo durante il percorso dell'esistenza. Accettare di essere sorelle e fratelli significa rinunciare ad ogni illusione narcisistica di autosufficienza ed autoreferenzialità ed approdare alla consapevolezza dell'interdipendenza umana, sociale e del bene comune.

La fratria è una splendida occasione per crescere, è un prezioso terreno di esperienza dell'uguaglianza/equivalenza e della diversità che passa anche attraverso la sofferenza del non capire e del non sentirsi capiti. È disponibilità a camminare insieme e andare verso il mistero dell'altro-da-sé che è sempre anche altro-di-sé.

È questa una delle principali e vere sfide educative del terzo millennio: affrontare il compito di una educazione che, custodendo l'orizzontalità fraterna, sappia costruire condizioni per far maturare sensibilità umana e per ricostruire spazi di libertà e socialità positiva.

#### Riferimenti bibliografici

Allen C., If you can't live together, it's better LAT than never, in "The Times", 10 April 2016

Arendt H., *Vita activa. La condizione umana*, tr. it., Firenze-Milano, Giunti-Bompiani, (ed. orig. 1958) 2017

Bauman Z., La società individualizzata, tr. it., Bologna, il Mulino, 2002

Idem, Il disagio della postmodernità, tr. it., Milano, Bruno Mondadori, 2018

Bellingreri A., La famiglia come esistenziale, Brescia, La Scuola, 2014

Bennett R., Couples that live apart...stay together, in "The Times", 21 May 2007

<sup>&</sup>lt;sup>36</sup> Cfr. J. Derrida, *Perdonare. L'imperdonabile e l'imprescrittibile*, cit., pp. 46-47.

<sup>&</sup>lt;sup>37</sup> Cfr. H. Arendt, *Vita activa. La condizione umana*, tr. it., Firenze-Milano, Giunti-Bompiani, (ed. orig. 1958) 2017.

- Biffi E., Gambacorti-Passerini M.B., Bianchi D., *Parents under Lockdown: the Impacts of the COVID-19 Pandemic on Families*, in "Rivista Italiana di Educazione Familiare", 1, 2021, pp. 97-111
- Buber M., Lévinas E., Marcel G., *Il mito della relazione*, a cura di Franco Riva, Roma, Castelvecchi. 2016
- Centro di Ateneo Studi e Ricerche sulla Famiglia, *La famiglia sospesa*, Milano, Vita e Pensiero, 2020
- Colicchi E., I valori in educazione e in pedagogia, Roma, Carocci, 2021
- Corsi M., *Il* dopo *delle famiglie: disagi, quasi certezze e speranze*, in "Rivista Italiana di Educazione Familiare", 1, 2021, pp. 19-28
- D'Addelfio G., *Coppie* childfree. *Note pedagogiche su una "nuova forma familiare"*, in "La Famiglia", 257, 2013, pp. 234-251
- De Certau M., Mai senza l'altro. Viaggio nella differenza, Magnano (BI), Qiqajon,1993
- Derrida J., *Perdonare. L'imperdonabile e l'imprescrittibile*, tr. it., Milano, Raffaello Cortina. 2004
- Donati P. (ed.), *Il costo dei figli. Quale welfare per le famiglie?*, Milano, Franco Angeli, 2010
- Dunn J., Sorelle e fratelli, tr. it., Roma, Armando, 1986
- Eadem, Affetti profondi. Bambini, genitori, fratelli, amici, tr. it., Bologna, il Mulino, 1998
- Dunn J., Kendrick C., Fratelli. Affetto, rivalità, comprensione, tr. it., Bologna, il Mulino, 1987
- Dunn J., Plomin R., Vite separate. Perché i fratelli sono così diversi, tr. it., Firenze, Giunti, 1997
- Erikson E.H., *Infanzia e società*, tr. it., Roma, Armando, (ed. orig. 1950) 2001<sup>19</sup>
- Feinberg M.E. et alii., Impact of the Covid-19 Pandemic on Parent, Child, and Family Functioning, in "Family Process", 8 Apr. 2021, pp. 1-14, in https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33830510/, (data ultima consultazione: 08/02/2022)
- Fivaz-Depeursinge E., Corboz-Warney A., *Il triangolo primario. Le prime interazioni triadiche tra padre, madre e bambino*, tr. it., Milano, Raffaello Cortina, 2000
- Galli N., Nuovi problemi di pedagogia, Brescia, La Scuola, 1974
- Idem, Pedagogia della coeducazione, Brescia, La Scuola, 1977
- Idem, Educazione dei giovani alla famiglia, Milano, Vita e Pensiero, 1984
- Idem, Educazione dei coniugi alla famiglia, Milano, Vita e Pensiero, 1986
- Idem, Educazione familiare alle soglie del terzo millennio, Brescia, La Scuola, 1997
- Gigli A. (a cura di), Oltre l'emergenza. Sguardi pedagogici su infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19, Bergamo, Junior, 2021
- Heidegger M., Essere e tempo, tr. it., Milano, Longanesi, (ed. orig. 1927) 1971
- Istat, *Vivere non insieme: approcci conoscitivi al Living Apart Together*, a cura di E. Arcaleni e B. Baldazzi, 8, 2007, in https://www.istat.it/it/files//2018/07/2007 8.pdf (data ultima consultazione: 08/02/2022)
- König K., Fratelli e sorelle. L'ordine di nascita nella famiglia, tr. it., Milano, Arcobaleno, 2014<sup>2</sup>
- Le Goff J., *Fraternità: un diritto che non esiste*, in "Aggiornamenti sociali", 3, 2013, pp. 190-199.
- Lévinas E., *Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità*, tr. it., Milano, Jaca Book, (ed. orig. 1961) 2016<sup>9</sup>

# 87 – La custodia dell'orizzontalità in famiglia. La fratria come ermeneutica delle relazioni e tópos co-educativo

- Maffesoli M., *Del nomadismo. Per una sociologia dell'erranza*, tr. it., Milano, Franco Angeli, 2002
- Idem, Essere postmoderno, tr. it., Roma, Armando, 2021
- Magatti M., Non avere paura di cadere. La libertà al tempo dell'insicurezza, Milano, Mondadori, 2019
- Mitchell J., *Fratelli e sorelle. Psicoanalisi delle relazioni laterali*, tr. it., Roma, Astrolabio-Ubaldini, 2003
- O'Connor F., Un ragionevole uso dell'irragionevole, tr. it., Roma, Minimum fax, 2019
- Paglia V., Il crollo del noi, Bari-Roma, Laterza, 2017
- Panikkar R., Cacciari M., Touadi J.L., *Il problema dell'altro. Dallo scontro al dialogo tra le culture*, Città di Castello (PG), L'altrapagina, 2007
- Papa Francesco, Fratelli tutti, Roma, Libreria Editrice Vaticana, 2020
- Pati L., Pedagogia familiare e denatalità. Per il ricupero educativo della società fraterna, Brescia, La Scuola, 1998
- Idem, *L'educazione familiare tra dipendenza e autonomia*, in "Education Sciences & Society", 2, 2010, pp. 118-129
- Idem, *Il gruppo di fratelli come luogo di educazione*, in L. Pati (a cura di), *Pedagogia della famiglia*, Brescia, La Scuola, 2014, pp.191-204
- Pati L., Prenna L. (a cura di), Ripensare l'autorità. Riflessioni pedagogiche e proposte educative, Milano, Guerini, 2008
- Ricoeur P., Sé come un altro, tr. it., Milano, Jaca Book, 1993
- Roher J.M., Egloff B., Schmukl S.C., *Examining the effects of birth order on personality*, in "Proceedings of the National Academy of Sciences", 46, 2015, pp. 14224-14229
- Romano R.G. (a cura di), Ciclo di vita e dinamiche educative nella società postmoderna, Milano, Franco Angeli, 2008<sup>2</sup>
- Eadem, *Il bisogno di relazione nell'era digitale*, in "Studium Educationis", 3, 2017, pp. 7-20
- Eadem, La sete generativa. Ermeneutiche pedagogiche e percorsi formativi, Brescia, Scholè-Morcelliana, 2018
- Rossi Cassottana O., Permanenze e piccole-grandi rivoluzioni nella prima infanzia. Lo sguardo pedagogico e psicologico sulla genesi del primo senso di sé, in "Formazione Lavoro Persona", 29, 2019, pp. 47-55
- Salonia G., Lettera ad un giovane psicoterapeuta della Gestalt. Per un modello di Gestalt Therapy con la famiglia, in M. Menditto (a cura di), Psicoterapia della Gestalt contemporanea. Esperienze e strumenti a confronto, Milano, Franco Angeli, 2011, pp. 185-202
- Idem, *Psicoterapia della gestalt e teorie evolutive*, in G. Francesetti, M. Gecele, J. Roubal (a cura di), *La psicoterapia della Gestalt nella pratica clinica. Dalla psicopatologia all'estetica del contatto*, Milano, Franco Angeli, 2014, pp. 259-273
- Idem, *Danza delle sedie e danza dei pronomi. Terapia Gestaltica familiare*, Trapani, Il Pozzo di Giacobbe, 2017
- Satta C., *Una nuova centralità? La famiglia al tempo della pandemia tra ordinarietà e straordinarietà*, in "Sociologia italiana", n. 16, 2020, pp. 165-184
- Sirna C., *L'emergenza come bisogno di relazione*, in "Studium Educationis", 3, 2008, pp. 85-98

#### 88 – Rosa Grazia Romano

- Eadem, *Metafore di libertà*, in E. Colicchi, A.M. Passaseo (a cura di), *Educazione e libertà nel tempo presente. Percorsi, modelli, problemi*, Messina-Civitanova Marche, Armando Siciliano, 2008, pp. 313-336
- Sulloway F.J., Fratelli maggiori, fratelli minori. Come la competizione tra fratelli determina la personalità, tr. it., Mondadori, Milano, 1999
- Thoman W., Costellazione familiare. Dalla posizione di nascita, la personalità e i comportamenti sociali dell'individuo, tr. it. Milano, Red, 1995.
- Vinciguerra M., Le "emergenze" dell'educazione contemporanea, in A. Bellingreri (ed.), Lezioni di pedagogia fondamentale, Brescia, La Scuola, pp. 66-74
- Zoja L., La morte del prossimo, Torino, Einaudi, 2009

#### RICERCHE PEDAGOGICHE

Anno LVI, n. 222, gennaio-marzo 2022, pp. 89-102 ISSN 1971-5706 (print) – ISSN 2611-2213 (online)

## La politica come rapporto pedagogico

Vincenzo Orsomarso

Antonio Gramsci, come è noto, fu sempre particolarmente attento ai temi della formazione politica e culturale dei lavoratori. All'interno del Partito comunista d'Italia fu il promotore di istituzioni e attività educative rivolte al corpo militante e dirigente dell'organizzazione, le cui finalità possono essere colte solo alla luce delle complesse e travagliate vicende che riguardarono il movimento operaio negli anni immediatamente precedenti l'affermazione del regime fascista in Italia.

As we know, Antonio Gramsci always gave great importance to the issues of the political and cultural training of workers. Inside the Italian Communist party, he promoted educational institutions and activities for the whole organization. His purposes can be understood only on the basis of the complex and troubled events regarding the labour movement in the years which immediately preceded the affirmation of the Fascist regime in Italy.

Parole chiave: Marxismo, Gramsci, Rivoluzione, Politica, Pedagogia

Keywords: Marxism, Gramsci, Revolution, Politics, Pedagogy

#### 1. Per cominciare

Nel marzo del 1918 il giovane Gramsci, animatore del *Club di vita morale*, informava Giuseppe Lombardo Radice degli obiettivi che l'associazione intendeva conseguire:

abituare i giovani che aderiscono al movimento socialista alla discussione disinteressata dei problemi etici e sociali, ... abituarli alla ricerca, alla lettura fatta con disciplina e metodo, all'esposizione semplice e serena delle loro convinzioni<sup>1</sup>.

L'iniziativa, rivolta prevalentemente a giovani operai, si esaurì poco dopo con la chiamata alle armi di gran parte dei partecipanti alle attività seminariali promosse da Gramsci.

A distanza di poco più di un anno, dalle pagine dell'"Ordine nuovo", l'attenzione ai temi dell'educazione acquistava una funzione

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> A. Gramsci, *Lettere 1908-1926*, a cura di A.A. Santucci, Torino, Einaudi, 1992, pp. 92-93.

immediatamente politica. I Consigli di fabbrica vengono indicati come i luoghi idonei per l'acquisizione di un sistema di competenze tecnico-politiche, per la formazione di un "nuovo spirito sociale", per un "mutamento di psicologia", per la creazione dell'insieme delle condizioni soggettive necessarie ad una classe che aspira alla fondazione di una nuova civiltà<sup>2</sup>.

Il passaggio alla costruzione del Partito comunista non fa venire meno l'attenzione di Gramsci per la formazione e l'educazione politica dei militanti e dei lavoratori. Questione che acquista una particolare rilevanza a partire dal novembre 1923 quando, in una lettera indirizzata al periodico comunista milanese la "Voce della gioventù", Gramsci si sofferma su quelle che, a suo parere, erano state le ragioni della sconfitta socialista e dell'incapacità del partito comunista di raccogliere intorno a sé le masse operaie: la mancanza di una conoscenza adeguata della storia, della realtà sociale, economica e culturale italiana, da indagare con gli strumenti forniti dalla "dottrina" e di cui doveva appropriarsi l'insieme del corpo militante e dirigente del partito.

Un'istanza politico-pedagogica che contiene una critica alla direzione bordighiana del Pc.d'I, convinta che fosse sufficiente attendere l'evento critico avendo a disposizione l'apparecchio-partito<sup>3</sup>.

Dal un punto di vista storico il testo citato segna la ripresa di attenzione da parte di Gramsci ai temi dell'educazione politica che successivamente si tradusse nell'istituzione, all'interno del partito, di specifici percorsi, i cui propositi risultano comprensibili solo alla luce delle complesse e travagliate vicende del movimento operaio e socialista negli anni immediatamente precedenti l'affermazione del regime fascista in Italia e di cui crediamo utile dare conto.

#### 2. I comunisti e la rivoluzione

Senza dubbio furono la guerra e la rivoluzione sovietica a spingere la giovane sinistra socialista a fondare a Livorno, nel gennaio 1921, il Partito comunista d'Italia sezione della Terza Internazionale, guidato

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Cfr. "La sezione socialista per l'istituzione dei Soviet", in «Avanti!», ed. piemontese. Cfr. V. Orsomarso, L' "autoeducazione" dei produttori. Gramsci e la rivoluzione sovietica, in "SPES – Rivista della Società di Politica, Educazione e Storia", Luglio – Dicembre 2019, pp.133-154.

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Cfr. A. Gramsci, *Che fare?* in Id., *Il rivoluzionario qualificato*, *Scritti 1916-1925*, a cura di C. Morgia, Roma, Delotti editore, 1988, p. 32.

da Amadeo Bordiga fino al 1923. Non va però dimenticato che sulla scissione comunista pesarono, soprattutto per il gruppo torinese, anche gli esiti del ciclo di lotte del biennio 1919-1920.

Mentre l'entusiasmo per i fatti dell'Ottobre sovietico si diffondeva in ampi settori del proletariato italiano ed europeo, riformisti e giovani socialisti rivoluzionari si confrontavano aspramente sul valore storico e politico della rivoluzione russa.

Se i primi vedevano nella rivoluzione di febbraio, quella democratico – borghese, l'inizio di una trasformazione della guerra in corso in un conflitto tra il blocco dei paesi democratici, di cui la Russia era ormai parte, e il dispotismo tedesco e austro-ungarico, i secondi celebravano, sebbene con accenti diversi, l'assalto al Palazzo d'Inverno come il primo passo verso la rivoluzione mondiale.

Il giovane Gramsci indicava nell'evento dell'Ottobre l'affermazione "della volontà collettiva popolare" su una interpretazione del marxismo positivista ed evoluzionista<sup>4</sup>; per Bordiga la vicenda sovietica si era svolta "secondo il *Manifesto*", cioè come la rivoluzione in Germania nel 1848 avrebbe dovuto rappresentare, secondo il giovane Marx, il primo passo verso un più ampio sommovimento continentale, così la rivoluzione sovietica non poteva che essere il preludio della rivoluzione mondiale.

La conquista del potere da parte dei bolscevichi per i riformisti, invece, rappresentava solo una forzatura della storia, il tentativo di passare a colpi di decreto dall'economia patriarcale, saltando a piè pari l'era capitalistico-borghese, al collettivismo. Sostituendo così il "determinismo" con il "volontarismo", la forza trasformatrice dello "strumento di lavoro" con "il soggettivismo più frenetico".

Il confronto tra i riformisti e la sinistra socialista divenne scontro politico sempre più acceso all'indomani della fondazione della Terza Internazionale e dopo la sconfitta subita dal movimento dei Consigli di fabbrica nel settembre 1920. La conclusione semplicemente sindacale delle lotte del biennio 1919-1920 spinse i comunisti torinesi dell'"Ordine nuovo" a intraprende insieme al gruppo napoletano di Bordiga e a quello milanese di Bruno Fortichiari la strada della scissione e della costituzione del Partito comunista.

La fondazione del Pcd'I avveniva in una fase segnata dalla sconfitta e dal riflusso del movimento operaio, tanto per Gramsci quanto per

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> A. Gramsci, *La rivoluzione contro il Capitale*, Id., *La nostra città futura. Scritti torinesi (1911-1922)*, a cura di A. D'Orsi, Roma, Carocci, 2004, p. 109.

Bordiga si trattava di costruire un'organizzazione di classe diversa dal Partito socialista, in grado di guidare le masse e di operare nella direzione della formazione di quella coscienza e coesione di classe che erano mancati al proletariato italiano. Diversamente da quanto è stato asserito anche di recente<sup>5</sup>, nei documenti prodotti dai comunisti italiani nei mesi successivi alla scissione non c'è traccia di corrispondenza automatica tra la fondazione del partito e la rivoluzione in Italia.

Bordiga, in un rapporto del 20 maggio 1921 al Comitato esecutivo dell'Internazionale comunista, firmato anche da Bruno Fortichiari e Ruggero Grieco, alla domanda "Perché lo slancio rivoluzionario delle masse si (era) arrestato", rispondeva che le cause non erano semplici. "Prima di tutto era più apparente che reale, generato più dal rinculo borghese che dall'attacco proletario. Non vi era né una coscienza politica definita, né un'organizzazione di combattimento rivoluzionaria".

Bordiga svolgeva pertanto, non diversamente da Gramsci, una valutazione decisamente critica dello stato di coscienza e consapevolezza di classe del proletariato italiano, ma il permanere della crisi del sistema capitalistico e la costituzione di un coeso partito comunista rendevano ancora possibile, anzi necessario, uno sbocco rivoluzionario.

"Oggi – veniva dichiarato sempre nel rapporto del 20 maggio 1921 – è impossibile dire quando si potrà avere una nuova ondata rivoluzionaria", considerando lo stato di "depressione" della massa proletaria, la carente formazione politica di classe e l'offensiva borghese, a cui il partito socialista non sa che opporre la "rinuncia definitiva di ogni programma rivoluzionario".

La fase è pertanto di "preparazione e non ancora di azione diretta", a quest'ultima il partito deve educare il proletariato "seguendo ... il gioco dei partiti avversari" e "il lavoro delle forze che dal sottosuolo sociale spingono *inesorabilmente* alla crisi rivoluzionaria"<sup>7</sup>.

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Cfr. M. Flores e G. Gozzini, *Il vento della rivoluzione. La nascita del Partito comunista italiano*, Bari-Roma, Laterza, 2021, p. 44. L'idea "che precede e accompagna la scissione di Livorno", scrivono i due storici, è "che esista una contraddizione storica tra una situazione oggettivamente rivoluzionaria e l'assenza di un partito rivoluzionario. E che quindi basti costruire un partito rivoluzionario, non importa quanto piccolo e settario, per dare finalmente uno sbocco pressoché automatico a quella situazione" (*ibidem*).

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> Rapporto al Comitato Esecutivo dell'Internazionale Comunista, 20 maggio 1921, in A. Bordiga, Scritti 1911-1926. La fondazione del Partito Comunista d'Italia Sezione della Terza Internazionale 1921, a cura di L. Gerosa, Formia, Fondazione Amadeo Bordiga, 2014, p. 281.

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> *Ivi*, pp. 281-282; il corsivo è mio.

Il 1921 fu un momento cruciale anche per le sorti della rivoluzione russa, la guerra civile si era conclusa nel novembre 1920 con la sconfitta dei bianchi a Vrangel' in Crimea. Il bilancio del conflitto era stato drammatico per i bolscevichi, l'Armata rossa contò un milione di morti, tra questi vi erano molti degli operai che avevano costituito il cuore della rivoluzione dell'Ottobre 1917; vennero sostituiti da un giovane proletariato per lo più di origine contadina, politicamente e sindacalmente inesperto e impreparato che divenne un punto di forza dell'involuzione staliniana.

L'insofferenza per i metodi del comunismo di guerra aveva provocato numerose sollevazioni contadine e nel marzo del 1921 la rivolta di Kronštadt, mentre in Sassonia, in primavera, falliva un'insurrezione promossa dal KPD, l'ultima di una serie di fallimenti rivoluzionari iniziata con il tentativo spartachista del gennaio del 1919.

In questo quadro si colloca il X Congresso del Partito Comunista Russo (bolscevico) che segnò il passaggio alla Nuova politica economica, ma alla parziale liberalizzazione economica e commerciale venne affiancata una riduzione degli spazi di agibilità politica all'interno del partito con la soppressione delle correnti. Ciò per consentire un più efficace controllo del partito comunista, considerato garante del processo rivoluzionario, sull'economia e sulla società russa, nel momento in cui venivano concessi ampi spazi alle attività mercantili e all'iniziativa imprenditoriale privata.

Nonostante il temporaneo arretramento del movimento rivoluzionario per il gruppo dirigente dell'Internazionale comunista l'aggravarsi della crisi economica, l'ineluttabilità di nuove guerre imperialiste, l'affermarsi delle masse lavoratrici dei paesi coloniali e semicoloniali come fattore attivo della politica mondiale, attribuiva un carattere globale all'instabilità sociale e politica. Persistevano, pertanto, le premesse materiali per una ripresa dell'iniziativa del proletariato, ma in Europa occidentale era ormai evidente che il modello russo non era riproponibile, una convinzione che spinse Lenin e Trotskij a sostenere, dalla tribuna del III Congresso dell'Internazionale comunista, la necessità di conquistare la maggioranza della classe operaia e a delineare la tattica del "fronte unico", ufficializzata dal Comitato esecutivo del 4 dicembre 1921.

Un mutamento di linea che rappresentava un'innovazione rispetto al periodo precedente; vennero avanzate proposte di lotte unitarie alle organizzazioni operaie non comuniste e in primo luogo ai partiti socialisti<sup>8</sup>.

La svolta incontrò l'opposizione non solo dei comunisti italiani ma di gran parte dei giovani partiti comunisti occidentali arroccati nella difesa della "teoria dell'offensiva", convinti che la fase in corso avesse ancora un carattere immediatamente rivoluzionario e soprattutto che i partiti socialisti e socialdemocratici, da cui i comunisti occidentali si era separati recentemente, erano un ostacolo alla realizzazione di un processo insurrezionale.

In realtà i partiti comunisti occidentali presentavano molti punti di debolezza, fu Lenin che, durante il IV Congresso dell'Internazionale, sottolineò la mancata traduzione dell'esperienza russa nei diversi contesti storici. Nel prossimo futuro, secondo il "capo" bolscevico, per tutti i rivoluzionari sarebbe stato essenziale lo studio, ma per i partiti comunisti occidentali si trattava di "studiare in un senso particolare, per comprendere veramente l'organizzazione, la struttura, il metodo e il contenuto del lavoro rivoluzionario"; per "digerire", tradurre l'"esperienza russa" in Occidente<sup>9</sup>.

Per quanto poi riguarda l'organizzazione comunista italiana questa era assente in gran parte delle aree rurali del paese e soprattutto nel Mezzogiorno, dove era solo in parte radicato il partito socialista; quest'ultimo, però, come dimostrarono i dati elettorali del 1921, era ancora saldamente insediato nel triangolo industriale e nelle campagne dell'Italia centro-settentrionale.

## 3. Tra fascismo e socialdemocrazia

Leghe, cooperative, comuni e sindacati costituivano una solida rete che consentiva ai socialisti, tanto ai massimalisti quanto ai riformisti, di conservare il sostegno di una notevole parte del proletariato rurale, fino a quando queste strutture non furono duramente colpite e smantellate dallo squadrismo fascista<sup>10</sup>, che in realtà non si appoggiò solo sul sostegno degli agrari ma, come sottolineò Amadeo Bordiga nella

<sup>&</sup>lt;sup>8</sup> Cfr. S. Wolikow, *L'Internazionale comunista*. *Il sogno infranto del partito mondiale della rivoluzione (1919-43)*, Roma, Carocci editore, 2016, pp. 82-83.

<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> Cfr. Lenin, *Cinque anni di rivoluzione russa e le prospettive della rivoluzione mondiale. Relazione al IV congresso dell'Internazionale comunista*, Id., *Opere*, vol. 33, Milano, Edizione Lotta comunista, 2010, p. 396- 397.

<sup>&</sup>lt;sup>10</sup> Cfr. M. Flores e G. Gozzini, op.cit., p. 186.

relazione sul fascismo svolta durante il IV Congresso dell'Internazionale, anche sulle contraddizioni della politica socialista nelle campagne.

L'analisi condotta da Bordiga sul fascismo anticipava una riflessione che solo più tardi, dopo la vittoria di Hitler, avrebbe preso piede nell'elaborazione dei comunisti europei: l'idea che il fascismo rappresentasse una novità storica e cioè il primo partito organizzato (secondo i parametri leninisti di coesione e disciplina) di tutta la borghesia italiana, in sostituzione dei vecchi reticoli notabiliari dell'anteguerra, un'organizzazione in grado di attrarre i ceti medi e alcuni strati dello stesso proletariato, in particolare rurale.

Compito del fascismo, dichiarava Bordiga, era quello di lottare "contro l'anarchia politica, contro l'anarchia dell'organizzazione delle classi borghesi come partito politico"<sup>11</sup>. Quindi di riorganizzarle "come partito politico", superando la frammentazione della rappresentanza degli interessi della classe dominante<sup>12</sup>.

Il fascismo per Bordiga non era identificabile meccanicamente con la tradizionale reazione dell'estrema destra; il fascismo, precisò durante il V Congresso dell'Internazionale comunista, era un movimento "moderno" e "raffinato" che provava a guadagnare influenza anche tra le masse proletarie costituendo organizzazioni economiche operaie nel quadro di un sistema di rappresentanza sindacale organizzato per professioni e comprensivo dei datori di lavoro, con il proposito di stabilire una collaborazione tra le classi nell' "interesse nazionale".

Ma il fascismo era destinato al fallimento, non possedeva alcuna strategia per superare la crisi del capitalismo, che in Italia tendeva a peggiorare diffondendo uno stato di malcontento crescente tra gli strati popolari e la piccola borghesia urbana e agraria.

Anche tra la grande borghesia, continuava Bordiga, vi erano dei dubbi sull'operato del fascismo, alcuni gruppi sostenevano l'opportu-

<sup>&</sup>lt;sup>11</sup> A. Bordiga, *Rapporto sul fascismo*, in Id., *Scritti 1911-1926. Le "Tesi di Roma" e i contrasti con l'Internazionale Comunista 1922*, vol. VII, Formia, Fondazione Amadeo Bordiga, 2017, p. 527.

<sup>&</sup>lt;sup>12</sup> "Di fronte ad una grave crisi economica, lo Stato non basta più a mantenere il potere. Occorre un partito unitario, un'organizzazione controrivoluzionaria centralizzata. Per i suoi legami con l'intera classe borghese, il partito fascista è, in un certo senso, quello che in Russia, per i suoi legami con il proletariato, è il partito comunista, cioè un organo di direzione e di controllo dell'intero apparato statale, ben organizzato e disciplinato. In Italia il partito fascista ha occupato coi suoi commissari politici quasi tutti i posti importanti della macchina statale: esso è l'organo dirigente borghese dello Stato nel periodo di sfacelo dell'imperialismo" (*ivi*, p. 533).

nità di una revisione della politica fascista per timore che gli eccessi della reazione potessero portare ad un'esplosione rivoluzionaria. Bisognava ricondurre il fascismo al rispetto della legalità, per farne un'arma più sicura e flessibile per lo sfruttamento della classe operaia.

Motivo per il quale, secondo Bordiga e gran parte dei comunisti italiani, il fascismo era una "forma politica transitoria corrispondente al piano repressivo di un capitalismo monocefalo e dei vertici dello Stato, puramente funzionale al vecchio assetto politico liberaldemocratico", sottovalutandone così "la specificità e i livelli di autonomia"<sup>13</sup>.

Come nel resto d'Europa anche in Italia il partito comunista non riusciva a conquistare la maggioranza dei lavoratori che rimaneva legata ai partiti socialisti e ai loro consolidati organismi sindacali ed economici. Mentre la "tattica del fronte unico" approvata dalla maggioranza del Comintern venne accolta solo dalla minoranza di Angelo Tasca; per la maggioranza del gruppo dirigente comunista, anche in ragione di una ipotizzata crisi del fascismo, a cui solo Tasca non credeva, era prioritario attendere alla formazione di un organismo politico saldamente strutturato sul piano organizzativo e coerente su quello dottrinario. Pertanto non era accettabile l'alleanza con un partito da cui i comunisti si erano separati da poco e a cui attribuivano la responsabilità del fallimento della rivoluzione in Italia. Un'accusa rivolta soprattutto ai massimalisti, ciò rendeva la fusione tra i comunisti e i socialisti, imposta nel IV Congresso dell'Internazionale, irrealizzabile. Poco dopo fu la maggioranza dei socialisti ad esprimersi, durante il XVIII Congresso del partito, contro la fusione e a non accogliere neanche la proposta, avanzata da Zinov'ev, di creare tra i due partiti di sinistra un "blocco politico" senza fusione.

Per la maggioranza del partito comunista italiano il paese si stava avvicinando rapidamente ad una nuova crisi rivoluzionaria, il che spiegava la resistenza della direzione alla fusione con i socialisti massimalisti.

La situazione creata dal fascismo risultava per Pcd'I più favorevole di quanto lo fosse stata in passato all'azione comunista; pertanto, in vista dell'acutizzarsi delle contraddizioni del regime fascista era opportuno creare l'unità di classe intorno al Pci, sgombrando il campo dall' equivoco socialista<sup>14</sup>.

<sup>&</sup>lt;sup>13</sup> L. Cortesi, *Il Partito comunista d'Italia da Livorno alla conferenza di Como*, in L. Cortese e A. Panaccione (a cura di), *Il socialismo e la storia. Studi per Stefano Merli*, Milano, Franco Angeli, 1998, p. 98.

<sup>&</sup>lt;sup>14</sup> Cfr. P. Spriano, *Storia del Partito comunista italiano. Da Bordiga a Gramsci*, Torino, Einaudi, 1967, pp. 278-280.

Lo stesso Gramsci, nel giugno del 1923, asseriva che in una situazione, quale era quella italiana, caratterizzata dalla "decomposizione del fascismo" e dall'esordio "della lotta decisiva del proletariato per la conquista del potere", la questione più rilevante era avere "un partito comunista" in grado di garantire il successo rivoluzionario e non l'unificazione con un'organizzazione, il Psi, in cui dominava una mentalità contadina e vigeva una grande confusione di idee<sup>15</sup>.

### 4. Il partito, la rivoluzione e la formazione politica

L'aspro confronto tra il Pcd'I e l'Internazionale, determinata dall'opposizione della maggioranza dei comunisti italiani alla tattica del fronte unico, culminò con la costituzione di un nuovo esecutivo, deciso dal Comintern nel giugno 1923. Una sorta di commissariamento rifiutato nettamente da Bordiga, mentre Gramsci intraprendeva un percorso di ripensamento politico che non lo portò semplicemente a prendere le distanze dalle posizioni, fino ad allora condivise, del comunista napoletano, ma a porre questioni che divennero oggetto di approfondimenti nell'ambito della riconsiderazione, svolta in carcere, della filosofia della praxis, da liberare da ogni volontarismo, di fatto un'autocritica, come da ogni finalismo meccanicistico. Rappresentato, scriveva Gramsci il 2 luglio 1925, tanto dal massimalismo opportunista dei socialisti, che consentiva al Psi di giustificare "il suo collaborazionismo larvato di frasi rivoluzionarie", quanto dal "massimalismo intransigente e non opportunista" della sinistra di Bordiga, per la quale la "situazione oggettiva" non poteva non spingere le masse "verso la rivoluzione" 16.

La critica di Gramsci verso quest'ultimo schieramento era rivolta al "determinismo economicistico" che Bordiga aveva posto alla base del marxismo e in ragione del quale le rivoluzioni non si fanno ma avvengono indipendentemente dall'agire dell'organizzazione rivoluzionaria. Una interpretazione della concezione materialistica che sembra richiamare Antonio Labriola per il quale la "storia è la sola e reale signora di noi uomini tutti". In realtà la posizione di Bordiga risulta ben più complessa e articolata, sintetizzabile in un movimento spontaneo delle

<sup>&</sup>lt;sup>15</sup>A. Gramsci, *La costruzione del partito comunista*, Torino, Einaudi, 1971, pp. 449-454.

<sup>&</sup>lt;sup>16</sup> *Ivi*, p. 248.

<sup>&</sup>lt;sup>17</sup> Cfr. V. Orsomarso, *Antonio Labriola, "istruire quelli che vogliono farla da maestri"*, in "SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia", 15, 2021, pp. 53-80.

masse verso il partito sotto la pressione delle crisi ricorrenti nel modo di produzione capitalistico. Quella del primo dopoguerra era stata prodotta dalla ripresa della competizione per la spartizione del mercato mondiale, dal calo della domanda, dal nuovo protagonismo politico dei popoli coloniali in conseguenza della "Grande guerra" e della rivoluzione sovietica.

Tutto ciò non poteva che mettere in moto e radicalizzare lo scontro di classe il cui esito rivoluzionario era garantito dal partito comunista, a condizione che si specificasse e si differenziasse dalle altre formazioni politiche operaie per coerenza organizzativa e teorica.

Non è il risultato ad essere garantito ma le condizioni fondamentali del processo storico auspicato, che viene portato a compimento dal partito che ritroverà intorno a sé le masse quando queste ultime si porranno "quei problemi ... che non ammettono altra soluzione da quella tracciata" dal partito "nei suoi programmi. Quando le esigenze dell'azione mostreranno che occorre un apparato dirigente centralizzato e disciplinato, il partito comunista, che avrà ispirato a tali criteri la sua costituzione, verrà a porsi alla testa delle masse in movimento" 18.

Anche su Bordiga come, più in generale, sul giovane comunismo occidentale, pesava quello che Trotskj chiamava "fatalismo rivoluzionario", cioè la convinzione che lo sviluppo delle contraddizioni insite nel modo di produzione capitalistico avrebbe trovato, attraverso il partito rivoluzionario, soluzione nella altrettanto inevitabile trasformazione dei rapporti sociali di produzione. Una concezione della storia governata, paradossalmente, da quella stessa necessità che presiedeva l'evoluzionismo socialdemocratico

Tanto "l'economicismo marxista" di Bordiga, quanto il volontarismo dall'esito garantito del giovane Gramsci, di cui ci siamo occupati in altre occasioni<sup>19</sup>, e l'evoluzionismo turatiano risultarono incapaci di porre a partire dalla specifica realtà storica, per lo più sconosciuta, una prospettiva politica altra da quella che il fascismo e le classi dirigenti italiane erano in procinto di imporre al paese.

<sup>&</sup>lt;sup>18</sup> A. Bordiga, *Partito e azione di classe*, "Rassegna comunista", 31 maggio 1921, in Id., *Scritti 1911-1926. La fondazione del Partito Comunista d'Italia. Sezione della Terza Internazionale 1921*, cit., p. 363.

<sup>&</sup>lt;sup>19</sup> Cfr. V. Orsomarso, *Da Labriola a Gramsci. Educazione e politica nel marxismo italiano*, Roma, Nuova Cultura, 2015; più recentemente, Id., *Gramsci, una "pedagogia rivoluzionaria"*, in "SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia", 14, 2021, pp. 75-93.

La socialdemocrazia turatiana, a cui si doveva la creazione di un ampio tessuto di organismi economici, politici e culturali, in cui si riconoscevano larghi strati del proletariato dell'Italia centro-settentrionale, ridusse la sua iniziativa politica all'adeguamento ad un processo storico che si evolveva necessariamente in direzione di una trasformazione in senso democratico e, in fase successiva, socialista. Un movimento che bisognava favorire attraverso un sistema di alleanze sociali e politiche con i settori liberaldemocratici, ciò avrebbe consentito l'affermazione di quella modernizzazione che si sarebbe estesa dalle "plaghe più civili" del paese al Meridione.

"Il socialismo – dichiarava Turati dalla tribuna del Congresso di Bologna del 1904 – sarà lo sbocco della società progredita ... . Da oggi fino a quel giorno v'è confluenza di interessi fra sviluppo del socialismo e lo sviluppo dell'economia capitalistica".

Una convinzione che lo spinse a riprendere il percorso già intrapreso prima della guerra, non considerando i mutamenti politici e sociali prodotti dal conflitto: l'esiguità delle forze liberali, la nascita di ceti industriali rapaci, l'intreccio dai tratti illegale tra amministrazione statale e industria, la radicalizzazione del conflitto sociale.

Ma la questione che Gramsci pone a partire dalla fine del 1923 va oltre i rapporti di forza politici e sociali immediati, riguarda l'organizzazione politica e istituzionale dei paesi capitalisticamente più avanzati. Una realtà ben più complessa di quella orientale, dominata da un sistema di sovrastrutture politiche e culturali di cui la socialdemocrazia era parte e che produceva il consenso su cui si reggeva il quadro politico ed economico esistente<sup>21</sup>.

Il che richiedeva un organismo politico articolato in militanti, quadri intermedi e gruppo dirigente, in rapporto permanente con la classe di riferimento. Un partito capace di svolgere la funzione di intellettuale collettivo, dotato degli strumenti teorici e metodologici necessari per comprendere la realtà in cui opera, per cogliere le dinamiche sociali e culturali più complessive, per essere in grado, proprio su questa base, di stabilire rapporti permanenti con le masse.

Un compito organizzativo e formativo di particolare urgenza considerando che la fase, anche per Gramsci, era caratterizzata da una forte

<sup>&</sup>lt;sup>20</sup> F. Turati, *Le vie maestre del socialismo*, a cura di R. Mondolfo e G. Arfè, Napoli, Morano, 1966, p. 82.

<sup>&</sup>lt;sup>21</sup> A. Gramsci, *Lettere 1908-1926*, cit., pp. 232-233.

instabilità politica che lasciava ancora ampi spazi per l'iniziativa rivoluzionaria.

Nell'agosto del 1924 Gramsci dichiarava che "il fascismo aveva solo ritardato la rivoluzione proletaria", anzi aveva "contribuito ad allargare e approfondire il terreno" dello scontro di classe<sup>22</sup>. Il 24 novembre del 1925 scriveva che il fascismo acuiva "ogni giorno più profondamente tutti i contrasti sociali", determinando "spostamenti e raggruppamenti nuovi nei quali" vi erano "le premesse di una sicura ripresa proletaria"<sup>23</sup>. Ma ciò non sarebbe stato possibile senza un capillare radicamento sociale del partito.

Per tale ragione, soprattutto negli anni della costruzione del partito comunista, diventava fondamentale la formazione politica e ideologica dei militanti; la realizzazione di scuole di partito e di un'intensa attività pubblicistica ed editoriale<sup>24</sup>, tanto ai fini di una effettiva partecipazione alla vita dell'organizzazione quanto della costituzione di un diffuso e articolato gruppo dirigente. Ed è a tale proposito che Gramsci propone ne *Il programma de "L'Ordine Nuovo"*, 1-15 aprile 1924, serie III, l'istituzione di un corso per corrispondenza come "prima fase di un movimento per la creazione di piccole scuole di partito, atte a creare degli organizzatori e dei propagandisti".

Il compito che immediatamente assegnava a se stesso e al gruppo dirigente comunista era quello di "migliorare i ... quadri, ... renderli idonei ad affrontare le prossime lotte"<sup>25</sup>.

La "scuola accelera la formazione, è il sistema Taylor dell'educazione, dà un metodo, insegna a studiare, abitua a una disciplina intellettuale". La vita in generale, l'azione, l'esperienza individuale e collettiva sono elementi che completano oppure sono completati dalla scuola, a seconda dei casi o meglio delle classi sociali; per la classe operaia la scuola di classe (che può essere il partito oltre che la scuola di partito) completa e chiarisce le esperienze concrete della vita vissuta, dà un indirizzo, abitua a generalizzare, a ragionare meglio e più speditamente<sup>26</sup>.

<sup>&</sup>lt;sup>22</sup> Id., La costruzione del partito comunista, cit., pp. 30-31.

<sup>&</sup>lt;sup>23</sup> *Ivi*, p. 87.

<sup>&</sup>lt;sup>24</sup> Cfr. A. Gramsci, *Lettere 1908-1926*, cit., pp. 184-191.

<sup>&</sup>lt;sup>25</sup> Cfr. Id., *La costruzione del partito comunista*, cit., pp. 23-24. In più la situazione di illegalità o semilegalità in cui era piombato il movimento operaio italiano per la violenza esercitata dal nascente regime avrebbe potuto spingere settori dell'organizzazione a pratiche estremistiche e minoritarie, il che, appunto, richiedeva un'azione di contrasto che non poteva che venire da un innalzamento del livello intellettuale dei militanti (cfr. *ivi*, p. 52).

<sup>&</sup>lt;sup>26</sup> Id., La costruzione del partito comunista, cit., p. 59.

Così l'iniziativa politico-pedagogica è considerata uno degli elementi fondanti il partito, un'attività educativa del tutto specifica in quanto finalizzata a consentire al corpo militante di misurarsi con la concretezza storica e verificare quindi anche l'efficacia delle proprie acquisizioni.

I militanti vengono sollecitati, nell'immediato, ad articolarsi in gruppi in grado di cogliere i caratteri di natura economica, politica e ideologica della realtà in cui operano e di porli in relazione all' "ambiente generale capitalistico"<sup>27</sup>.

Questione posta – come abbiamo detto prima – fin dal 1923, quando Gramsci, denunciando la mancanza di una conoscenza della situazione oggettiva in cui il movimento operaio italiano era chiamato ad operare, sollecitava lo studio del marxismo che aveva "mostrato come si esaminano i fatti, le situazioni e come dall'esame si traggono gli indirizzi per l'azione"<sup>28</sup>.

Risultava pertanto necessaria una "centralizzazione" di saperi e conoscenze che dovevano essere il prodotto collettivo dell'operare dei militanti del partito e della stessa classe di riferimento<sup>29</sup>, che dovevano ritornare all'insieme dell'organizzazione e della stessa classe. Anche così il partito viene concepito "come il risultato di un processo dialettico in cui convergono il movimento spontaneo delle masse rivoluzio-

<sup>&</sup>lt;sup>27</sup> *Ivi*, p. 61.

<sup>&</sup>lt;sup>28</sup> A. Gramsci, *Che fare?* in Id., *Il rivoluzionario qualificato*, cit., p. 32.

<sup>&</sup>lt;sup>29</sup> "Crediamo utile – scrive il 29 marzo 1923 – la creazione di un ufficio di ricerche economiche che lavori per il partito e raccolga tutti gli elementi necessari per la sua lotta e per la sua preparazione intellettuale .... Esso potrebbe proporsi questo scopo: compilare un bollettino mensile o quindicinale sulla situazione nazionale e internazionale delle classi lavoratrici (disoccupazione, salari, lotte sindacali, organizzazione) nei confronti con l'organizzazione capitalistica. In piccolo dovrebbe fare lo stesso lavoro che fa la sezione di ricerca sul lavoro del Labour Party inglese" (A. Gramsci, Lettere 1908-1926, cit., p. 114). Inoltre bisognerebbe "organizzare un servizio completo su scala nazionale di rapporti di partito sulla situazione generale del paese nei suoi vari aspetti. I materiali dovrebbero essere concentrati per mandamenti e per circondari o per province ed elaborati a mano a mano fino a dar luogo mensilmente a una serie di rapporti di zona" (ivi, 115). A proposito de "L'Ordine Nuovo", la rassegna avrebbe dovuto avere ancora come suo programma specifico "la fabbrica e l'organizzazione di fabbrica" e proporsi "di ricostruire ... un ambiente come quello del '19-20 ...: allora nessuna iniziativa era presa se non era stata saggiata con la realtà, se prima» non era stata sondata, «con mezzi molteplici, l'opinione degli operai. Perciò le nostre iniziative ... apparivano come l'interpretazione di un bisogno sentito e diffuso, mai la fredda applicazione di uno schema intellettuale" (Ivi, p. 297).

narie e la volontà organizzativa e direttiva del centro"<sup>30</sup>, nella prospettiva di un organismo statuale "espansiv(o)" e "non repressiv(o)", caratterizzato da un "continuo movimento ... dal basso in alto", da un "un continuo ricambio attraverso tutte le capillarità sociali"<sup>31</sup>.

<sup>&</sup>lt;sup>30</sup>A. Gramsci, *Lettere 1908-1926*, cit., p. 231.

<sup>&</sup>lt;sup>31</sup> Id., *La costruzione del partito comunista*, cit., p. 15.

## Diario di scuola IX

Alessandra Avanzini

Li diritti occhi torse allora in biechi; guardommi un poco e poi chinò la testa: cadde con essa a par degli altri ciechi. Dante, Inferno, canto VI

E così quest'anno potrei essere finalmente a posto, rasserenata: sono stata assunta a tempo indeterminato, devo solo passare l'anno di prova, dopo di che finalmente e per la prima volta potrei stare tranquilla.

Questa è la mia scuola.

E un po' questa cosa la sento.

All'inizio, con un po' di paura, camminavo sulle lunghe rampe nel fare i miei 5000 almeno passi quotidiani e mi veniva un leggero senso di vertigine al pensare: "rimarrò qui, questa sarà la mia scuola, queste stesse persone vedrò il prossimo anno". Non perché sia spiacevole, tutt'altro. L'ambiente è accogliente e le persone gentili, mi trovo molto bene, con tutti, con i colleghi, il personale amministrativo, la vicepresidenza, la preside. Devo dire che sono stata fortunata.

Eppure...

Eppure ovviamente mi faccio mille problemi. Perché ora si sono aperte le mobilità e bisogna fare le domande. 15 giorni, non che abbiamo tanto tempo per pensare.

Ma quest'anno ho ancora meno tempo del consueto.

Qual è il problema?

Ecco il fatto è che ora sono in un Istituto tecnico, e non c'ero mai stata. Avevo sempre insegnato al liceo.

Qui le cose sono diverse; ti senti trascinato dentro un vortice dove i contenuti che dovresti insegnare saltano per aria di fronte a un'urgenza educativa che si tocca con mano. Vedo ragazzi giovani, e li vedo spenti, apparentemente agitatissimi, certo, ma spenti nel pensiero, negli ideali, nei sogni. Non guardano avanti, si arrampicano sugli specchi per sopravvivere, studiano il docente per capire come raggirarlo, si insinuano nella vita scolastica come vecchietti esperti della vita, ma non sanno volare.

Non hanno ancora imparato a guardare in alto, non sanno credere che un sogno si può realizzare, e anche se non lo realizzi magari ti ci avvicini un po', e mentre lo cerchi, mentre lo insegui, la tua vita è mille volte più bella e intensa. Camminano guardando sottecchi e per terra, strusciando contro i muri dell'esistenza per non farsi notare, perché il giudizio degli altri fa una paura che quasi scoppieresti a piangere, se non fosse che è cosa di cui vergognarsi.

E allora meglio apparire sprezzanti e furbi e sbandierare la propria ignoranza come un vessillo di cui andare fieri; e chi se ne importa di Dante o della crisi del Trecento, "prof al massimo se vuole le parlo del covid che lo conosco bene e non ne posso più, io vado a lavorare quando esco di qui, mi dia 6 ma cosa cavolo le costa" (e sto smorzando il linguaggio perché non sarebbe adeguato scrivere su una rivista le loro parole, il loro lessico, basico, volgare, povero e sciatto). Cerco di far capire che arricchire il vocabolario è muovere quelle unità, i fonemi, che sono segni convenzionali, che alla fine muovono il cervello e si scompongono e ricompongono e creano una lingua, una struttura che poi è la nostra mente. Se leggiamo il mondo come se fosse semplificato in segmenti di base, assoluti e non scomponibili, abbiamo abdicato alla nostra libertà. Perché non sappiamo più pensare.

Bestemmiare, urlare volgarità, saltare in classe invece di ascoltare alla fine non fa male al docente, ma a loro che urlano al mondo la loro estraneità, il loro abdicare ad esserci, almeno da protagonisti. Si chiudono nel ruolo di massa che prima o poi sarà trascinata dalla corrente.

E a me fa paura.

Dove la corrente li potrà trascinare.

E allora vorrei restare.

E vorrei prenderli uno ad uno e far capire loro che così non può andare, che la direzione va scelta; si sbaglia, si sbatte contro un muro, si ricomincia, ma non si va avanti per abbrivio. Si cambia. Si osa. Si cerca.

Si studia per imparare a giocare con quei segni che costruiscono le parole e le frasi e i periodi e poi ti girano in testa e parlano e senza che nemmeno te ne accorgi diventano idee. E sogni. E speranze.

E la testa si alza per guardare su e non più per terra. Magari poi scopri che non ti fa nemmeno più così paura cosa pensano gli altri di te. Perché può essere meraviglioso percorrere sentieri nuovi.

Il fatto è che per fare tutto questo qui c'è bisogno di un lavoro immenso.

E le mie lezioni si spezzano, e sono io, le mie frasi, le mie idee a frantumarsi e scomporsi in fonemi. Sono io che rinuncio alle parole e torno ai monosillabi, perché non mi viene data la possibilità di pronunciarne di più, e perché capisco che una frase intera non ha il tempo di essere ascoltata.

Mi guardano un attimo e poi abbassano lo sguardo sui telefonini e ricominciano a chattare, a scambiarsi messaggi foto, chissà che cosa, a giocare. A giocare tra di loro, mentre la lezione disperatamente cerca di costruirsi.

Ma non ha possibilità. Dovrei essere *Anonymous* ed infiltrarmi nelle loro vite reali, risucchiate dentro uno *smartphone*.

Scrivo una lettera ai ragazzi.

La scrivo per cercare un dialogo. Incredibilmente chi capisce sono i genitori, che non si lamentano più e si sentono addolorati e coinvolti nel mio disagio. I ragazzi della lettera non comprendono fino in fondo il senso. Non comprendono il mio cercare di costruire una via per arrivare a loro. Colgono solo gli aspetti di utilità immediata che sentono contro di loro: colgono che ho tolto gli aspetti divertenti della lezione (ma a che servono in un magma dove niente si distingue più?). Sentono la 'fregatura' e si arrabbiano. Poi dicono "va beh prof vediamo" e abbassano la testa sul cellulare.

Non funziona. Non capiscono. "Ci dia una nota, piuttosto, dai".

Non ve la do.

Io non sono un gendarme. Sono qui per aiutarvi a crescere e crescere con voi. Una nota vi libera da ogni responsabilità e alla fine oggi è diventata un vessillo (io ne ho 5, e tu?).

Un giorno ho un'idea: tolgo gli smartphone.

Tutti i cellulari sulla cattedra a inizio lezione.

Quando lo annuncio, mi guardano come se stessi scherzando, "si va beh", e continuano a giocare.

Lo dico con maggiore fermezza.

"Ma scherza?"

No, sono serissima.

"E perché dovremmo darle il nostro cell? Che l'abbiamo pagato eh, e se ce lo perde poi lo ripaga".

Perché la vostra testa non è in grado di scollegarsi, perché quei cellulari sono delle appendici del vostro corpo, perché non è possibile che la vostra concentrazione duri al massimo 20 secondi.

"Ma dai prof"

Provo a dare le mie motivazioni, a far capire che non è punitivo, ma quale esattamente è il mio scopo, cosa che peraltro è la stessa spiegata nella lettera. Uno di loro mi guarda, "va bene prof mi ha convinto". E mette il suo cell sulla cattedra. È uno 'popolare' e qualcuno lo segue e fa la stessa cosa "dai raga, la prof ha ragione, e quando ha ragione ha ragione".

Uno dopo l'altro i cell arrivano. Tranne uno. La sceneggiata è così violenta che sente tutta la scuola. Rimango ferma nella mia posizione e quindi le urla aumentano aumentano, fino alla resa. Piano piano ci sono tutti.

Che fatica.

È passata metà lezione.

Iniziamo.

Ogni giorno iniziamo così. Ora giocano, scherzano, cercano di riprendere il cell o mi mettono la calcolatrice "eh ci era cascata prof eheh". Ma a volte, ogni tanto, un po' di lezione si fa.

Qui, in questa scuola, si impara ad insegnare. Dicono. Forse. O forse si rinuncia per sempre e ci si arrende al fatto che non siamo capaci.

E che non servono tecniche strategie metodologie didattiche.

Serve essere con loro, come loro, trovare la strada per farsi accettare, per far sentire che siamo uguali con una differenza: che chi guida siamo noi. I docenti, questa razza strana che deve farsi amare e un po' anche odiare. Non c'è niente da fare.

È vita in trincea. Fatica quotidiana.

La settimana scorsa ci sono state le verifiche di recupero di italiano. Due temi uguali. Copiati, uno dall'altro, parola per parola, anche gli errori

Entro in classe. È la rivolta, mi si avvicinano quasi in punta di piedi per essere più alti, viso nero di rabbia "Eh prof come me lo spiega quel 4? 4 a me?" urlano con l'arroganza di chi vuole usare l'attacco per intimidire e vincere. Senza appoggi argomentativi di alcun tipo.

Prendo i temi e leggo, parola per parola.

"Ma va beh assomigliano, ma mica sono uguali"

Girano arrabbiati per la classe come leoni in gabbia. Lascio passare quasi tutta l'ora, poi me li chiamo a sedere attorno alla cattedra.

Allora se siete sinceri e mi dite esattamente come è andata, vi faccio fare un recupero del recupero. Se continuate così finisce qui. E muti.

"Ma senta prof ci permette di parlare prima?"

Ma non esiste, questa frase direi che è già una confessione.

Abbassano la testa e alla fine la confessione arriva. "Eh va beh prof ma non sapevamo cosa scrivere".

Rispetto il patto. Vedremo.

Cerco di far capire che la presa in giro non funziona.

C'è un altro voto insufficiente. Ma non ha copiato. È stato corretto. Facciamo un piano di recupero orale. "Eh prof la posso fare anche io la verifica di recupero?"

Certo, gli dico.

"Nonono, lasciamo stare, proviamo in un altro modo, tanto non ci riesco".

Vediamo.

Il problema qui è che prima dei contenuti bisogna far capire che andare a scuola ha un senso. Che la relazione educativa si basa sul rispetto. Che la presa in giro è talmente faticosa che tanto valeva studiare.

Ecco, sono mille i dubbi che mi vengono e mille le domande che si aprono su questi ragazzi che svelano un mondo che ha bisogno di aiuto. Ha bisogno di valori autentici, non del rispetto formale delle regole.

È davvero assurdo fermarsi al rispetto formale e non sentito delle regole, ridurre la scuola all'ubbidienza. La regola può essere un involucro che inibisce, indirizza, frena. Ma dentro poi ribolle un vuoto che prima o poi si fa strada e distrugge ogni copertura. E cerca una direzione. Loro sono già andati oltre. Non vogliono regole.

Vivono in preda a questo vuoto.

Afferrarlo è un'impresa titanica.

Forse dovemmo cercarlo dentro di noi, in quella dimensione tra sogno e realtà a cui noi quotidianamente cerchiamo di dare una direzione. Forse è sull'ascoltare quel nostro sforzo che dovremmo concentrarci. Non sui metodi, non sui contenuti.

Ma sulla scintilla che ci fa sentire vivi. E di cui loro hanno così bisogno.

# Notizie, recensioni e segnalazioni

A. Alberti, *Quale scuola nel futuro?*, Roma, Anicia, 2021, pp.79, 17,50

Sulle pagine di questa rivista ci sono spesso riflessioni sulla scuola di oggi e le sue degenerazioni dovute, ora, ad una latitante gestione da parte degli organi politico-amministrativi ad essa preposti, ora ad un mutato costume socio-culturale: in particolare, abbiamo sottolineato gli effetti della pandemia sulla vita scolastica e la preparazione delle giovani generazioni la pandemia. Si pensi al dossier del numero 220-21 su "la scuola oltre il Covid" e la nota di Giovanni Genovesi sul saggio di Alain Bentolila, *La scuola contro la barbarie*. Alla luce di questo interesse, mi è sembrato opportuno segnalare questo recente volume di Alberto Alberti, in sintonia con quanto abbiamo più volte sottolineato e appassionata dichiarazione d'amore alla scuola ed ai suoi attori.

L'autore, ben noto per la sua amicizia e la sua collaborazione con Bruno Ciari, è un uomo di scuola e ne conosce bene la quotidianità, i punti di forza e le fragilità. A ciò va unita una passione civile, che, come testimoniano le pagine di questo breve lavoro, non si è mai spenta, nonostante il passare degli anni e le delusioni dovute ad un imbarbarimento delle relazioni sociali e della vita politica.

Questo volumetto è una riflessione sulla scuola in atto e su quella che ci aspetta o vorremmo nel futuro, dopo l'esperienza dirompente della pandemia. È la riflessione di un uomo di scuola, che cerca di cogliere, anche nell'emergenza, segni positivi per impostare occasioni proficue per tutti nel futuro. L'idea di fondo, declinata nel primo dei tre agili capitoli, è che quanto di buono nella scuola italiana si è conquistato non è merito dei ministri di volta in volta in carica, ma della maturazione dei tempi, cui ha contribuito la società civile. Di qui l'ingresso dei disabili nella scuola per i cosiddetti normo-dotati, il tempo pieno, la cogestione, tutti elementi che, con il tempo, hanno perduto quella carica innovativa, da cui erano stati generati ed hanno subito l'assalto di parole d'ordine – mercato e merito *in primis* –, che hanno finito per snaturarle.

Se i destini della scuola, come si legge a p. 30, si decidono fuori della scuola, non sarà così anche per il Covid e dopo il Covid? Ovvero,

riusciranno gli attori della scuola a cogliere elementi innovativi anche nell' emergenza ed a trasformarli in una visione efficace di didattica?

Vale, dunque, la pena di spendere qualche parola sulla DaD. Diciamo subito che Alberti non l'apprezza in maniera particolare e non solo perché è un evidente cortocircuito nella relazione vis-à-vis tra insegnante ed alunno, ma anche perché sovverte abitudini, come il rispetto degli orari giornalieri, i rapporti tra pari e il riconoscimento del luogo preposto allo studio: se queste abitudini, in qualche modo, cristallizzano l'esistenza in rituali che anticipano quelli del lavoratore adulto, è pur vero che consentono di riconoscere il significato ed il ruolo della scuola. Inoltre, "incanalare ogni energia del discente nel campo di un unico tipo di intelligenza, specificatamente, digitale, è un delitto pedagogico" (p. 47). Eppure, nonostante queste considerazioni, della didattica a distanza bisognerà, d'ora in poi, tener conto perché essa impone, volenti o nolenti, una riflessione, se vogliamo evitare che diventi uno strumento di nuova selezione e di imposizione di un pensiero unico, a causa della velocità del computer nel dare notizie, del loro caos e del disordine nella gestione dei tempi e dei contenuti.

Per ovviare a questi rischi, non basta la collaborazione della famiglia, costretta a controllare i figli anche nell'orario in cui per tradizione essi venivano affidati alla scuola. Occorre tornare all'insegnante ed alla sua preparazione professionale: solo da questa preparazione vengono, sia pure in forme e con ausili diversi da quelli tradizionali, il controllo, l'ordine ed il rispetto delle regole, cioè tutti gli aspetti che garantiscono l'efficacia del processo di apprendimento/insegnamento.

Questo è il primo punto fisso cui approda la riflessione di Alberti prima che l'autore si avventuri a disegnare il dopo-pandemia, con la consapevolezza che a cambiare davvero sarà la società. E che cosa chiederà questa nuova società alla scuola? Forse di rimanere solo come un esamificio a fronte di una specie di diffusi internet-points dedicati all'apprendimento. Ma Alberti, si augura che nasca una nuova richiesta di democratizzazione della scuola: una scuola davvero per tutti, capace di accogliere più che di selezionare, rispettosa delle intelligenze multiple, in grado di offrire, anche grazie agli strumenti digitali, un sapere unitario. Un sogno? Meglio: un'utopia come si conviene a chi pensa alla scuola e all'educazione (Luciana Bellatalla).

Giovanni Genovesi, *In viaggio con Dante. Per sentieri educativi*, Roma, Anicia, 2021, pp. 174, € 22,00

La questione educativa è al centro dell'indagine condotta da Giovanni Genovesi sull'opera di Dante. Un approccio alla *Commedia* ampiamente giustificato dallo spirito di fondo dell'opera che come precisa l'autore, riprendendo un giudizio di Erich Auerbach, non intende "servire ai dotti ..., che capiscono il latino ma ai non dotti ... che sono capaci di un nobile slancio e hanno bisogno di un nobile insegnamento diretto" (p. 25).

D'altra parte le stesse scelte linguistiche vanno in tale direzione; in precedenza, nel *Convivio*, nel rispondere alle critiche riguardanti l'uso del volgare (pur accettando l'opinione secondo cui il latino, "perpetuo e non corruttibile", era più nobile del volgare, "non stabile e corruttibile") dichiarava di scegliere quest'ultimo per "liberalitade", per allargare la cerchia dei lettori, per il legame di tale lingua con la realtà più concreta della vita umana.

Nella *Commedia* Dante amplia notevolmente gli orizzonti sintattici e lessicali; tanto la varietà stilistica che produce un continuo mutamento dei registri, attingendo sia alla lingua "bassa" e sia a quella "nobile", quanto le invenzioni lessicali sono sempre funzionali alle necessità espressive e comunicative (cfr. p. 113). Tutto ciò, la scelta del volgare e il suo raffinamento, risponde ad un bisogno di salvezza che riguarda l'insieme dell'umanità e non può prescindere dall'estensione della cultura e dell'educazione. Quest'ultima per Dante "si qualifica sempre e comunque come un processo che implica necessariamente l'assunzione di scelte" (p. 31).

Tutta la *Divina Commedia* è un viaggio di ordine morale, filosofico e religioso, volto al rinnovamento generale e complessivo dell'uomo e delle sue istituzioni, quale condizione della salvezza.

In mancanza della dimensione politica indicata dalla *Monarchia* (il mondo retto dai due distinti poteri della Chiesa e dell'Impero), in presenza della compromissione del potere spirituale con quello temporale e del conflitto che ne scaturisce, la vita sociale viene segnata dalla sottomissione ai vizi, il più grave dei quali è la cupidigia, la brama di denaro che avvolge l'insieme dell'umanità, che ha reso il mondo contemporaneo teatro di feroci lotte.

Dante vede nell'affermarsi dell'economia mercantile e della borghesia un fattore di disgregazione morale e sociale, lo stabilirsi di rapporti "sempre più litigiosi e violenti fra gli uomini" (p. 102).

A tutto ciò oppone il sogno grandioso di una condizione dell'anima mondata dal vizio, dalla violenza, dall'avidità, dalla lussuria; una realtà dove Chiesa e Impero, dimensione religiosa e dimensione terrena, non confliggano ma si integrino e si completino. Dove un sistema di relazioni sociali ed economiche, fondato sulla frugalità e la fraternità, consenta agli individui una convivenza armonica; in cui i tratti dominanti della nuova dimensione politica e sociale (in particolare l'accumulazione di ricchezza, le lotte di parte, la disconoscenza dei grandi principi religiosi ed etici del rispetto, della cortesia) siano cancellati e venga ristabilita la sanità morale che era alla base, per Dante, del mondo comunale delle origini.

La *Commedia* è un viaggio, come dicevamo, di ordine politico, morale e religioso volto a sollecitare un mutamento generale e complessivo dell'uomo e delle sue istituzioni in direzione, come sostenuto da numerosi studiosi, di una "utopia regressiva".

È il mondo "disegnato da Cacciaguida-Dante", non ancora sconvolto dalla "gente nuova", dallo spirito mercantile; il poeta fiorentino sembra guardare indietro ma attribuendo al passato – scrive Genovesi – "le luci dell'avvenire". Non è in nome del Medioevo – continua lo storico dell'educazione – che egli respinge l'affermarsi del mondo borghese ma "delle contraddizioni" che scorge "nella nuova società", a cui, privo dei necessari riferimenti storici e ideologici, non può che opporre una rappresentazione mitizzata dell'ordine medievale (cfr. pp. 153-154).

Ma l'utopia del "Sommo poeta" è un progetto "ardito e carico di potenzialità educative" che pur non avendo alcuna "possibilità di realizzarsi" acquista la "forza di irraggiare le idee regolative" fondanti le relazioni tra i soggetti; nella consapevolezza, propria di Dante, che "nessuna utopia potrà mai superare l'imperfezione che regola la struttura del genere umano" (p. 97-98).

Sul piano pedagogico Dante inizialmente trova in Virgilio la guida con cui stabilire un "rapporto affettivo che è il primo sentimento necessario per instaurare una relazione educativa", per generare emozione e quindi apprendimento (cfr. pp. 37-38).

"Virgilio – afferma Genovesi – si comporta come maestro non perché esprime un'idea già stabilita di educazione, ma ne sperimenta volta a volta i modi di intervenire secondo le circostanze", tenendo sempre presente il fine da perseguire, "cioè che l'allievo segua la via che lo conduce alla padronanza di sé" (p. 46). Il poeta mantovano è il primo maestro di Dante, da lui riceve conforto e sostegno, è la guida che "favorisce incontri con anime familiari e sconosciute", è il simbolo della ragione che lo prepara all'incontro con Beatrice, incarnazione della teologia. A Virgilio Dante si affida "come a voler instaurare un rapporto educativo verace, intramato di sentimento, di affetto, di voglia di apprendere". Il poeta fiorentino riconosce a pieno la "funzione del maestro", "sia esso ideale come Virgilio, Beatrice e San Bernardo di Chiaravalle, sia terreno, reale come Brunetto Latini" di cui riconosce le competenze disciplinari (cfr. pp. 60-61).

La ragione in Dante è propedeutica alla fede, occorre "partire da un alto livello di educazione terrena" per accedere alle Sacre Scritture e "immergersi poi nella fede" (pp. 66-67). Ciò può avvenire "se il peccatore, forte di un'educazione terrena elevata", è seguito nel suo cammino da maestri che lo appoggiano, lo consigliano lo conducono nell'atto di purificarsi; attraverso il "graduale passaggio da un'educazione ... basata sulla ragione", come dicevamo, ad una "educazione basata sulla fede". Solo così e con l'aiuto divino l'uomo "può raggiungere la purezza della sua anima" (pp. 98-99).

Dopo aver attraversato i primi due regni dell'oltretomba Dante stabilisce un "rapporto educativo" con Beatrice che lo spinge ad esaminare se stesso e a distaccarsi dai pensieri carnali per accedere al Paradiso (p. 79), dove continuare ad essere un allievo "desideroso di cooperare", "spinto da una sete di conoscenza infinita" (p.85).

In questo "viaggio con Dante" Genovesi non coglie solo il bisogno del poeta fiorentino di apprendimento filosofico, morale e teologico quale presupposto alla salvezza, ma anche suggerimenti di ordine educativo e pedagogico che fanno della *Commedia* "un magnifico e affascinante poema che narra un meraviglioso viaggio formativo". Il concetto di educazione "traspare da tutti i suoi personaggi e dall'impegno" dell'autore nell'elaborare un volgare capace di rappresentare il sapere complessivo del tempo, rendendo così l'opera di Dante una "magnifica Enciclopedia in versi" (p.95) (Vincenzo Orsomarso)

F. Pigozzi, F. Lucidi, E. Isidori, *L'educazione antidoping. Modelli, metodi e strategie*, Milano, FrancoAngeli, 2021, pp. 164 (e-book in open access)

Il libro di Pigozzi, Lucidi e Isidori affronta la delicata questione dell'educazione antidoping. Nel mondo sportivo attuale, il doping è spesso analizzato solo nei suoi risvolti medici o giuridici; la tendenza è quella di rendicontare nuove sostanze oppure di deliberare punizioni adeguate e inibitorie. Una visione molto limitante che non permette di capire fino in fondo i meccanismi che causano questo fenomeno.

L'innovazione del volume è nell'approccio interdisciplinare, che permette a esperti di varie discipline, come medicina, psicologia, filosofia, diritto, pedagogia e sociologia, di dialogare sul tema dell'educazione antidoping. L'intento principale degli autori non è una mera esposizione scientifica e asettica dell'argomento, quanto offrire al lettore una serie di metodologie didattiche, approcci, situazioni-tipo che possono essere utili a studenti e professionisti del settore, analizzando nel contempo il fenomeno del doping sotto diverse lenti di ingrandimento.

L'opera è divisa in tre parti principali: contenuti teorici, metodologia educativa e le risorse utilizzabili nella didattica.

La prima parte è dedicata ad individuare i contenuti e i modelli dei diverti settori disciplinari (medicina, psicologia, filosofia, diritto, pedagogia e sociologia).

La seconda parte, invece, è centrata sulla metodologia educativa che deve essere utilizzata per implementare l'educazione antidoping nei contesti formali e non formali. In questa sezione emerge come una conoscenza interdisciplinare possa aiutare il processo educativo, sviluppare nell'atleta lo spirito critico e cambiare quei dis-valori sportivi che inducono all'uso di sostanze e metodi proibiti.

La terza parte si occupa delle risorse per la didattica, la ricerca e la documentazione nell'educazione antidoping. Il lettore ha la possibilità di sfogliare un vasto catalogo di ricerche, libri, film e materiale culturale per l'educazione antidoping, una sorta di indice a portata di mano di insegnanti, studenti ed operatori.

L'educazione antidoping ha come obiettivo primario la trasmissione di conoscenza e di valori morali. L'atleta non è soltanto un corpo in movimento ma anche una testa pensante. Stimolare la capacità criticoriflessiva può generare in lui un cambiamento permanente, al di là del livello sportivo espresso. Come giustamente sottolineano gli autori, "l'atleta è un modello sociale, come viene messo in evidenza in questo volume: il dovere dell'atleta di non doparsi nasce da una scelta libera (che deve essere anche pienamente consapevole) di accettazione delle regole che sono state create per salvaguardare, nella pratica della competizione, i valori intrinseci ed estrinseci dello sport" (p.8). Per questo la sua formazione critica è fondamentale. Non si vuole imporre soltanto

il divieto di qualsiasi droga o doping ma promuovere una scelta consapevole, esplorando cause e bisogni.

Un contributo fondamentale nell'educazione antidoping arriva dalla pedagogia dello sport, che riesce ad offrire una più ampia visione olistica. La pratica del doping viola, infatti, l'etica e la natura dello sport, che esprime il suo potenziale maggiore nella sua dimensione educativa. I valori sono la base per interfacciarsi con atleti e studenti, ma senza interiorizzazione rischiano di rimanere parole vuote.

Nel dibattito sull'educazione antidoping, un aspetto cruciale ad esempio è la violazione di un principio base dello sport: la parità di condizione di partenza dei partecipanti. Il doping è quindi contro lo sport e i suoi valori perché, oltre ad arrecare ingenti danni alla salute, mina la base della competizione tra pari. Proprio per questo, porre un'eccessiva attenzione alla lotta contro il doping solo attraverso interventi normativi e sanzionatori, senza intervenire sui dis-valori che portano a questa scelta, potrebbe non solo avere un'efficacia ridotta ma anche sembrare un tentativo di controllo del corpo dell'atleta per asservirlo ancora di più alla logica economica e di potere della società contemporanea.

L'educazione antidoping vuole infatti riportare l'atleta al centro del processo, fornendo a lui e al suo formatore, strumenti adeguati a controbilanciare le spinte anti-valoriali della società moderna. Nel testo infatti si sviluppa, trasversalmente a tutte le discipline, anche una discussione etico-filosofico sulla natura del doping e sui suoi possibili scenari futuri. Gli autori vogliono intervenire alla radice, per prevenire i comportamenti negativi e i dis-valori, puntando sull'educazione dell'atleta nel percorso di crescita sociale.

L'approccio multidisciplinare del testo permette inoltre di far luce sui diversi sistemi di valori con cui lo sport è vissuto all'interno della nostra società, su come la vittoria e l'aspetto economico siano attualmente predominanti a scapito del confronto tra pari e della visione educativa. L'eccessiva enfasi sull'individualismo, sulla forza, il potere, il predominio può portare l'atleta a ricercare qualsiasi mezzo, anche non lecito, per raggiungere il suo obiettivo.

In conclusione, si sottolinea l'importanza sempre attuale di nuove ricerche e approfondimenti e lo sviluppo ove possibile di nuove metodologie. Naturalmente il rischio che questi insegnanti rimangano "parole vuote" se non c'è una reale interiorizzazione, è sempre presente. C'è inoltre un grosso rischio di curricolo occulto nell'educazione

antidoping, ovvero che le persone imparino più dai contesti sociali che dall'educazione istituzionale. C'è il rischio quindi di formare senza trovare applicazione pratica di questi valori o, peggio, che gli insegnamenti siano in netto contrasto con l'esperienza personale. Per questo motivo si auspica che tutti gli attori interessati in prima persona nel contrasto del doping possano prendere spunto da questo volume che racchiude le innumerevoli esperienze professionali e i punti di vista di competenti addetti ai lavori.

Il libro è consigliato per gli accademici, gli studenti di Scienze Motorie e gli operatori sportivi che si vogliono cimentare nell'educazione antidoping con uno sguardo a tutto tondo sul fenomeno. Il testo può essere usato anche come fonte teorica dal personale scolastico o per lezioni curricolari innovative e stimolanti, soprattutto negli indirizzi sportivi. (Giulio Morelli)

# ErrePi in medias res

Direttore responsabile Giovanni Genovesi

Anno LVI, n. 83, Gennaio -Marzo 2022 suppl. online al n. 222 di "Ricerche Pedagogiche" C. P. 201 – 43100 Parma – E-mail: gng@unife.it

Editoriale: L'insegnante è un intellettuale, di *G. Genovesi*, p. I – Maxima immoralia: Guerra, pace e educazione, di *G. Genovesi*, p. III – I classici di turno: Pierpaolo Pasolini (1922–1975), intellettuale e educatore, di *G. Genovesi* p. V – In memoria: Giorgio Manganelli, di *L. Bellatalla*, p. VII – Ex libris: Una vita agra, di *L. Bellatalla*, p. IX – Res Iconica: Il posto fisso, di *L. Bellatalla*, p. X – Alfabeticamente annotando: L'apprendimento, È evidente, Mancando, Nella lettura erotica, Nella scuola di *G. Genovesi*, pp. XII

Editoriale: L'insegnante è un intellettuale - Venti anni fa, già avevo parlato dell'insegnante come intellettuale (*La scuola che fa ricerca*, Milano, Angeli, 2002) specie per quell'insegnante che tenta di perseguire la volontà di essere un educatore, ossia il suo top che, come insegnanti, tutti gli insegnanti dovrebbero perseguire, a prescindere da poterlo raggiungere dato che essere educatore è un ideale come la stessa educazione e, quindi, non sarà mai una realtà. E una simile tensione di perseguire l'ideale del loro mestiere o della loro professione vale per qualsiasi lavoratore. Non so gli ideali di ogni lavoro ma so bene che cosa è e che cosa significa, appunto, un fine che si perseguirà tutta la vita. Ogni artigiano o professionista che è consapevole di incamminarsi su questa strada io lo definisco un intellettuale. Non è certo una novità una tale attribuzione visto che già nel basso Medioevo era costume appellare "maestro" ogni individuo che avesse frequentato la bottega artigiana e avesse dato mostra positiva di sé nel lavoro

insegnato in quel contubernio or senza che sapesse del tutto i classici del trivio e del quadrivio: si pensi a Leonardo da Vinci, uscito dalla bottega del maestro Verrocchio, o a Niccolò Machiavelli uscito dallo studio notarile di suo padre, due geni cui nessuno negherebbe oggi l' appellativo di intellettuale. La caratteristica fondamentale dell'intellettuale, allora come ora, è il profetismo, ossia la capacità di intuire il futuro per lavorare per un tempo che ancora non c'è, ma che l'intellettuale sa immaginare sia pure a livello aurorale. Un'altra caratteristica dell'intellettuale, strettamente agganciata al profetismo, ossia la cultura che gli permette di capire cosa sta succedendo intorno a lui in particolare con l'occhio al suo lavoro per farne oggetto di miglioramenti funzionali per il suo lavoro stesso. Una terza caratteristica dell' intellettuale è quella dell'intuizione e quella delle ipotesi congetturali con le quali si possa argomentare sull'esistenza che ancora non c'è ma che lui sa che esiste. Una quarta caratteristica dell'intellettuale è la curiosità di sapere, non le banalità, ma quelle cose che coinvolgono la sua vita stessa e il suo lavoro per poter essere pronto a pensare e dare una risposta adeguata. Una quinta caratteristica è la capacità di far domande che gli permetta di dare il via a quel metodo che Socrate chiamava maieutica che serve per trarre fuori dal soggetto interrogato quanto serve a capire chi sia, cosa pensa, se dice ripetendo quanto appreso oppure dice cercando di pensare originalmente, se è assertorio o problematico o sfuggente per non rivelare la propria umanità quale punto di contatto per agganciarsi all'altro. Una sesta caratteristica è di cercare ciò che può dare un significato alla sua vita che di per sé non ce l'ha. Una settima caratteristica è quella, come diceva S. Giovanni, di fare la verità, ossia una delle verità significanti e significative fra tutte quelle che si possano illuminare su noi e sugli altri. Ora le sette caratteristiche elencate richiedono il tempo di essere pensate e approfondite e, quindi, di cercare gli strumenti, sostanzialmente i libri, che insegnino a come saper vedere il mondo in modo diverso da quello che è stato surgelato o mummificato. Ebbene, se queste sono da vedere come le caratteristiche medie di un intellettuale, sia pure modulate secondo i soggetti, ne debbono essere sprovvisti proprio gli insegnanti che ne dovrebbero avere più bisogno perché il salto dall'essere insegnante alla tensione al divenire educatore è, come diceva Freud, più impossibile di qualsiasi altro ideale? Se abbiamo prove per argomentare il contrario, allora significa che il modo di formare e poi reclutare insegnanti sono del tutto sbagliati, cosa peraltro molto probabile vista la mancanza di qualsiasi affidabile progetto di formazione dal luglio 2008 e di prove di reclutamento concorsuale assolutamente sbagliate, come dimostrato da più del 46% dei rimandati dei 75.000 che si erano presentati alle ultime prove selettive. Eventi del genere finiscono per aumentare la già grandissima parte di coloro che influenzano negativamente, a prescindere dal grado d'istruzione raggiunto, l'immaginario collettivo che non riesce a concepire un insegnante come un intellettuale. Tutto questo dal modo in cui il nostro Stato non ha mai avuto cura per la formazione, reclutamento, costante sottrazione di tempo per baggianate burocratiche e trattamento economico da fame. Come in una commedia di Plauto dove, cito a memoria, uno dei personaggi domanda al suo compagno se ha visto di recente Ennio Sulpicio e si sente rispondere: "O è morto o fa il maestro!" (G.G.)

#### MAXIMA IMMORALIA

Guerra, pace e educazione – La guerra è sempre immorale. Basti pensare che chiunque stia per cominciarla o l'abbia già cominciata senta il bisogno di trovare un casus belli che giustifichi la sua immoralità: dalla guerra di Troia, portata avanti per dieci anni per ragioni commerciali barattate per ragioni di corna del povero Menelao, all'odierna invasione dell'Ucraina di Putin giustificata dalla farsa di aiuto richiesto alla Russia dalle due Repubbliche del Donbass, dichiaratesi indipendentiste dall'Ucraina accusata di falso genocidio da parte dei fascisti del governo democratico, ma definito fascista da Putin nella sua bugiarda dichiarazione di guerra all'Ucraina. Quindi, siamo davanti non solo ad una guerra immorale ma illegittima. Putin dovrà rispondere di fronte all'umanità di questo atto proditorio, illegittimo e senza giustificazioni che ha portato sangue, paura e devastazioni in una nazione indipendente e sovrana e soggetta ad un attacco immotivato. Al momento la guerra, che secondo Putin avrebbe dovuto essere lampo, è in pieno svolgimento visto che l'Ucraina si sta disperatamente difendendo, perché cerca di non diventare un semplice territorio sotto le grinfie del paranoico dittatore Putin maniaco di esibire la sua potenza tesa a ricostituire l'impero sovietico, una folle azione che fa arretrare la storia di almeno trenta anni. Detto questo, rimane da toccare uno dei problemi più importanti che quanto denunciato comporta. Penso all'educazione che è ciò di cui l'uomo ha bisogno, ovviamente quando è ancora vivo dato che essa, l'educazione, è ciò che è sempre stato riservato ai vivi, anche per imparare a meglio morire. Dunque, in una situazione come quella descritta l'educazione ci scappa di mano. Non c'è. Si bombardano le scuole. D'altronde come si farebbe a educare intrisi nell'odio e nella paura? C'è ben altro da pensare, prima di tutto a restare in vita e, per secondo a evitare di essere ammazzato. La finalità è la stessa, ma il modo per perseguirla cambia. Comunque, in qualunque modo, il pensare è occupato soprattutto all' esistere. E questo perché l'uomo ha paura, sentimento del tutto contrario all'educare. Una categoria questa che viene alla mente in tempo di pace senza alcuna paura per la nostra pelle: si pensa e si riflette con calma, si inventano congetture e ipotesi per esplorare, esperimentare e progettare l'apprendimento. Nel tempo di pace tutto questo è possibile, perché si organizzano le scuole, luoghi di pace, costruiti per imparare e a far imparare coloro affidati a un insegnante che c'è stato tempo di preparare a saperlo fare con un fine ben preciso: migliorare sempre di più la nostra esistenza per noi e per gli altri, dove il concetto del Noi ci guida a andare oltre. Non è una questione di buonismo, ma perché abbiamo imparato che fare in collaborazione è meglio che pensare di far da soli. È questo che la scuola ti insegna per fare cultura dove la direzione di crescita è la collaborazione, facendo sì che ciascuno dia il meglio di ciò che ha imparato a fare per stesso e per gli altri. L'educazione, e la scuola che la diffonde, insegna a ciascuno a divenire padrone di se stesso per potere lavorare con tutti per la crescita della comunità dove il livello raggiunto da ciascuno è d'aiuto a chi ancora ne ha bisogno. La scuola educa tutti, nessuno escluso, perché siamo in una comunità di pace, dove non ci sono nemici ma solo avversari in giochi di competizione. Tutto questo non c'è in guerra, perché in essa domina il gioco della distruzione e non c'è scuola come opificio di cultura che ha il fine di far crescere l'uomo come padrone di stesso e mai come nemico dell'altro uomo. Per questo la guerra è immorale come è quella che ha messo in piedi Putin, l'imperialista ingordo che vuol dimostrare di essere così famelico e potente da mangiare tutto ciò che c'è nella piazza dalla Georgia alla Moldava al trio della Lettonia, Estonia e Lituania, fino alla Svezia e alla Finlandia che Putin ha già minacciato se tentano di entrare nella NATO. Ma stia attento, il bulimico nazista Putin, che al billo ingordo gli crepa il gozzo perché il troppo stroppia (**G.G**.)

### I CLASSICI DI TURNO

# Pierpaolo Pasolini (1922 – 1975), intellettuale e educatore –

Solo l'amore, solo il conoscere conta, non l'avere amato, non l'aver conosciuto...
(P.P. Pasolini, *Il pianto della scavatrice* da *Le ceneri di Gramsci*)

Questa nota vuole essere un omaggio al genio di Pasolini nel centenario della sua nascita. Ho messo in stretto rapporto i due mestieri di intellettuale e di educatore perché ho la ferma convinzione che abbiano un'origine comune. Ossia entrambi nascano da una scelta che convoglia l'impegno di aspirare, studiando e ancora studiando, a giungere al meglio sia nel primo che secondo mestiere e essere una guida per tutti coloro che lo ascoltano. E questo perché l'intellettuale e l'educatore hanno l'amore della conoscenza per vedere più lontano di altri e, una sorta di profetismo usando un sesto senso, l'intuizione. Pasolini aveva curato tutti i suoi sei sensi cominciando a fare l'insegnante che vuole essere un educatore. Quanto ho riportato in queste righe è tratto dall'articolo su Pasolini, con lo stesso titolo, che comparirà sulla SPES – "Rivista di Politica, Educazione e Storia", anno XV. n. 17, giugno 2022). La parte qui ripresa riguarda la pars construens della scuola che io ho indicata sintetizzando in punti quanto scritto da Pasolini negli anni di guerra fino al 1954, anni in cui fu insegnante nel Friuli e poi a Roma alla scuola media di Ciampino "Francesco Petrarca). In effetti nel Diario di un insegnante (in P. P. Pasolini, Un paese di temporali e di primule, a cura di N. Naldini, Parma, Guanda, 1993). Pasolini delinea un'idea di scuola di straordinaria modernità e attualità. Da esso è possibile ricavare un vero e proprio "manifesto" per una scuola moderna e innovativa, incentrata sui seguenti principi:

- I ragazzi non amano studiare perché lo studio non è avventura per un ragazzo. Solo l'avventura (cioè le cose che debbono avvenire) crea il sogno, l'eros che fa apprendere, rivoluzionando le potenzialità dell'eros che trasferisce su ciò che si può immaginare e sentire come impulso erotico.
- Il fatto che un ragazzo intelligente che non studi è colpa dell'insegnante che non sa rendere lo studio un'avventura, che può renderlo felice e farlo sognare.

- L'insegnante diviene educatore, puntando sulla "curiosità dell'allievo", che non ricerca "ciò che è nel suo mondo", ma ciò che ne sta fuori e non conosce e lo appassiona come un gioco e ha il fascino dell'avventura.
- L'insegnante è l'animatore del processo educativo, instaurando con i ragazzi un rapporto su ciò che ha in comune con loro: l'umanità, che è mossa dall'eros.
- Deve essere, l'insegnante, mezzo d'amore che deve saper provocare amore per l'oggetto di studio, saper suscitare la passione per lo studio che si autoalimenta con varie tecniche, fra cui la più vicina all'eros e alla conoscenza è la lezione, che suscita la passione per l'oggetto di studio e dà il via al cammino avventuroso della conoscenza.
- Un simile rapporto si determina solo se l'insegnante ama i suoi ragazzi e ha per essi un *rispetto* (dal latino *respicere*, guardare con attenzione per capire meglio). Solo così egli può trovare il rapporto educativo che è nelle pieghe dell'umanità del ragazzo.
- Senza rapporto educativo non è possibile educare, suscitando la passione per lo studio che si autoalimenta perché studiare diventa un'avventura.
- L'insegnante, che ama i suoi allievi e che ama stare con loro per conoscere i loro bisogni e i loro interessi, deve essere un costante provocatore del cervello del ragazzo perché sia creativo e sempre più curioso inventando situazioni che lo facciano apprendere giocando.
- L'insegnante che vuole essere educatore deve elevare il livello del ragazzo, liberandolo dalla prigione del suo mondo, aiutandolo, grazie alla sua presenza e le provocazioni al suo cervello come lezioni e interpretazioni tese a suscitare l'eros, a trovare la strada per uscirne, appassionandosi all'avventura della conoscenza.
- L'insegnante deve svelarsi come uomo che ha sentimenti e debolezze, che può sbagliare ma anche correggersi, pur mantenendo un alto profilo culturale.
- La scuola che educa fa cadere tutti i feticci, come il ruolo dell'insegnante che con il suo potere terrorizza i ragazzi, giacché la paura non si addice all'educazione.
  - In questo contesto non ha senso che la religione sia una materia.
- La scuola è tale solo se evita di insegnare un preciso lavoro in una istituzione che si fonda sull'utilità del disutile.

- Il processo di apprendimento si snoda attraverso il sentire: percepire emozioni e trovare le parole per esprimerle. Leggere poesia indica sentirne le emozioni, scoprire le proprie, associare alle emozioni le scoperte linguistiche, scrivendo poesie e leggendo sue poesie.
- Il processo di apprendimento avviene attraverso situazioni che l'insegnante prepara anche raccontando favole, storie o recitando poesie.
- L'esercizio dei riassunti e delle parafrasi è di grande utilità per affinare la padronanza della lingua, uno dei compiti fondamentali della scuola.
- La drammatizzazione preparata sotto la guida l'insegnante è un esercizio molto utile per imparare l'uso del linguaggio in interazione con i luoghi e i tempi per esporre il dramma.
- Il movimento finalizzato a un gioco, come quello del calcio, e alla cura di un orto rilassano e insegnano, con la guida dell' insegnante, a muovere il corpo in maniera armonica e funzionale.
- L'obiettivo polemico non è "il professore severo, ma il professore convenzionale".
- Il fine ultimo della scuola è creare cultura e, quindi, ricercare, sollecitando l'eros, motore della vita e della conoscenza, come suggeriva Platone.
- Tutto questo si svolge facendo anche lezione con la sua interpretazione, che sono i momenti portanti del fare la scuola e dell'educare. Basti pensare al concetto di Gramsci di *egemonia* come un concetto che invera quello di relazione educativa che afferma che l'educazione richiede innanzitutto l'aggancio con l'altro e coltivarlo per capire come andare incontro ai suoi bisogni per farlo felice, nella misura in cui l'alunno capisce che la scuola, tramite l'educazione, gli permette di sognare una cosa, di aiutare gli altri, specie quelli più umili, che non hanno voce, ma sono quelli che contano. "Sono loro che fanno la storia, non già il proprio 'io' storico, tenero, squisito, autoindulgente. E che questa storia va fatta attraverso la lotta di classe". (G.G)

### IN MEMORIA

Giorgio Manganelli – Il 2022 segna il centenario anche di questo intellettuale inquieto, stravagante, mai allineato al *mainstream* e, insieme, capace di segnare gli studi letterari italiani. Nato a Milano da ge-

nitori parmensi il 15 novembre del 1922 (e morto a Roma nel 1990), dopo una laurea in Scienze politiche ed una breve esperienza di insegnante sia nelle scuole medie sia nell'università, scelse la via del giornalismo, collaborando con la Rai, con vari prestigiosi settimanali e con importanti case editrici. Fu così che entrò in contatto con le voci nuove della cultura italiana – da Alda Merini (con cui ebbe anche una breve liaison) a Alberto Arbasino, da Vittorio Sermonti a Umberto Eco – e si legò alle avanguardie letterarie, come il ben noto "Gruppo 63". La sua attività si divise tra recensioni, saggistica, romanzi e traduzioni. Spiritoso sempre, sarcastico spesso, vedeva nella letteratura un gioco, un'abile menzogna trasfiguratrice della realtà e capace di creare mondi altri. Solo così nasce lo "scandalo" e con esso la possibilità di contestare e rovesciare il dato. Questa apparente leggerezza – ché il gioco creatore di mondi è in realtà l'attività più seria che esista per l'uomo che voglia essere degno della sua umanità - ne fece una sorta di anti-Pasolini: i due non si amarono, non si compresero e si attaccarono ogni volta che poterono. Ma furono entrambi intellettuali al servizio dei loro lettori come maestri incaricati di accompagnarli in un viaggio capace di portarli di là dalle apparenze e nella profondità delle ragioni dell'esistenza. Manganelli amava *Pinocchio* – almeno finché restava irriverente burattino – forse identificandosi con il suo sberleffo contestatore, tanto da riempire, come viene ricordato su "L'Espresso" del 6 febbraio 2022, la sua casa di "un esercito di burattini", a fare compagnia ai suoi 18.000 libri che stipavano la sua piccola casa di Via Chinotto, numero 8 interno 8 (un indirizzo reale, che sembra però il frutto della sua fervida mente). Intellettuale, maestro malgré lui, visto che era scontroso e spesso burbero, considerava le parole non come un semplice ferro del mestiere, ma come la chiave del mondo, non solo per comprenderlo, ma anche per crearlo, creando nel contempo se stessi. Perché, come diceva Quintiliano, con un'espressione a lui cara, la penna fa un lavoro importante anche quando cancella. Ed è per questo che anche chi si occupa di educazione deve ricordarne l'opera, certo riservata oggi come ieri, forse per una sua implicita scelta, alla "nicchia" di letterati a lui legati e fedeli, ma pure il lavoro speso per "educare" il suo pubblico. (L. B.)

#### **EX LIBRIS**

Una vita agra – Il 14 dicembre del 1922 nacque a Grosseto Luciano Bianciardi, che sarebbe morto a nemmeno cinquant'anni, nel 1971, a Milano, distrutto dal senso di una vita "agra", che lo accompagna fin dal rapporto (difficile) con la madre, con la sua inquietudine esistenziale, con la ricerca continua di giustizia sociale e di un profondo significato della e nella cultura. E che lo porta ad affezionarsi in maniera esagerata all'alcool, forse per confortarsi dei sogni infranti della sua anarchia, di un tempo speso tra traduzioni, biblioteche, collaborazioni a giornali e riviste, sempre precario tra impegno politico e una doppia famiglia. Scrive molto, Bianciardi, tra romanzi, articoli, saggi di storia, traduzioni degli scrittori nord-americani, come lui inquieti e critici del sistema sociale (quali Faulkner e Steinbeck). E arriva perfino, improvviso e grande, il successo, proprio con quel racconto a metà tra diario, autobiografia ed analisi sociale dal titolo La vita agra, che svela al lettore l'animus dell'autore, i suoi sogni e le sue sconfitte e, insieme, lo mette dinanzi alla delusione profonda ed inarginabile dei falsi messaggi del boom economico e del benessere della società capitalistica. Il protagonista, Luciano, appunto, è arrivato a Milano, dalla Maremma toscana, con il preciso intento di vendicare, con un eclatante atto terroristico, i quarantadue minatori morti nel 1954 a Ribolla, un piccolo centro del grossetano, per l'incuria dei dirigenti della Montecatini. Di fatto, l'attentato alla sede della Montecatini non ci sarà, anche per il mancato aiuto di una impiegata, iscritta al PCI, che avrebbe dovuto favorire l'impresa. Fallito il sogno "vendicatore", non resta che una vita quotidiana trascinata in mezzo a ristrettezze economiche, lavori precari, incontri con altri lavoratori, da un bar all'altro, con trasferimenti da una camera ammobiliata all'altra. E per di più, con Anna, la sua nuova donna, senza però troncare con la moglie legittima, in un periodo in cui le coppie clandestine e gli adulteri – il caso Coppi-Dama bianca è esemplare – non erano solo moralmente condannate, ma perseguite per legge. Insomma, il racconto, affascinante per il clima sospeso tra le speranze di riscatto e la denuncia dell'ipocrisia e delle apparenze del boom, è la cronistoria di un fallimento: quello personale, ma anche quello di un ordine sociale, sostanzialmente ingiusto e di un'ideologia, quella comunista, incapace di farsi davvero carico delle disuguaglianze e delle malversazioni dei potenti. Eppure, non si

può definire davvero pessimista la prospettiva di questo romanzo, in cui letteratura ed analisi sociale si mescolano: non a caso questa vita è "agra" e non dolorosa, vale a dire capace di generare fastidio ed amarezza e, quindi, per contrasto, anche capace di far rimettere in discussione idee e progetti, e, in un certo qual modo, di non fare arrendere. L'analisi è lucida e tesa, condotta con una razionalità esemplare, che si serve dello strumento dell'ironia – da sempre, si può dire, – strumento di educazione e di auto-educazione. Bianciardi si serve di questo strumento con maestria ed efficacia: ne fanno fede il suo linguaggio, raffinato per l'uso sapiente di vari registri espressivi – da quello popolano e becero a quello aulico – e il suo sguardo irridente al mondo che lo circonda. Arrabbiato, certo, come la beat generation, forse, ma sempre razionale. E se l'uomo Bianciardi si arrese alla seduzione dell'alcool, il suo romanzo invita, al contrario, a non abbassare mai la guardia ed a difendere l'autonomia delle scelte e del giudizio personali, ossia ad essere sempre vigili, prima di tutti con noi stessi, perché la conquista della nostra umanità si rinnova ogni giorno anche a costo del sapore agro, che la vita riserva. (L. B.)

### RES ICONICA

Il posto fisso – Mentre scrivevo la breve nota su Bianciardi e ripensavo al mondo milanese del dopoguerra e ai sogni ingenerati dal boom economico, mi è capitato di rivedere – sul canale Rai Storia, benemerito, tra l'altro, per dare spazio a film degni del Cinéma d'essai, perché ormai fuori del circuito e, ahimè, anche degli interessi del grande pubblico – uno dei primi lavori di Ermanno Olmi. Rigorosamente in bianco e nero, con attori non professionisti, ambientato nel 1963, Il posto è un film molto esile, per trama, dialoghi, vicende e, al tempo stesso, non solo poetico (tanto da meritare premi e riconoscimenti), ma anche di insolita potenza comunicativa. Si potrebbe dire che ritrae una vita non meno agra di quella descritta da Bianciardi nella stessa Milano e, grosso modo, nello stesso periodo. La storia è semplicissima: un gruppo di persone si incontra nella sala d'attesa di un'impresa per sostenere il concorso per essere assunti. Tra tutti i concorrenti sono due ad essere seguiti dal regista: Antonietta e Domenico, giovanissimi e animati dal sogno dell'indipendenza economica. Per lui significherebbe, finalmente, potersi liberare sia dalla guida onnipresente dei

genitori sia dalla brandina posta sotto la finestra della cucina in cui è costretto a dormire. Per lei significherebbe finalmente potersi comprare quelle "cose" belle che occhieggiano dalle vetrine per sentirsi più attraente e più "donna". L'incontro è per Domenico anche la prima illusione e delusione d'amore, ché Antonietta, una volta assunta, sceglierà un altro. Entrambi superano il concorso: il posto fisso, tanto ambito, è finalmente stato conquistato. Di Antonietta nulla più sappiamo, se non che si è trovata un "filarino"; ma di Domenico sappiamo qualcosa di più, a parte la stretta al cuore che Antonietta gli ha procurato: la madre continua a scegliere per lui (il cappotto che costa meno e non quello più elegante!); la brandina continua ad accoglierlo tutte le notti; la mensa gli offre a tutti pranzi pasta scotta ed insapore; la sua giornata è scandita dall'estenuante pendolarismo tra la periferia dove vive ed il centro della città dove lavora; la sua scrivania è l'ultima di una enorme fila di scrivanie in una stanza grandissima e rumorosa. E lì resterà finché l'uscita di scena di un collega non gli consentirà di avanzare di un posto. Anche questa è una vita agra: Olmi la presenta non con ironia e sarcasmo come fa Bianciardi, ma con compassione, nel senso etimologico del termine. Fuori degli uffici dove Domenico passerà il resto della sua vita, c'è la Milano piena di luci e di allettamenti, in cui si insinuano e già si intravvedono quegli slogan pubblicitari, pronti a sedurre e diseducare i cittadini da ridurre al rango di consumatori. Nelle immagini di Olmi sembra di cogliere, almeno ad uno spettatore come me interessato alle questioni educative ed alla scuola, una lezione significativa: nell'illusione di un posto fisso – pure necessario per vivere materialmente – sta un inganno educativo, ossia la sostituzione delle ragioni dell'economia (si pensi alla scena dell'affollato caffè dove i giovani passano, sorpresi e felici, brevi momenti nell'attesa della seconda prova del concorso) alle ragioni di una spassionata e personale riflessione sull'esistenza e sull'esperienza. I due protagonisti sono ingenui e, al contempo, famelici delle novità che li circondano e li frastornano, rendendoli inutilmente stupefatti; hanno lasciato presto la scuola ed inseguono, speranzosi, le parole d'ordine di un nuovo benessere che, in realtà, senza un arricchimento interiore (leggasi educazione) li lascerà come eterni bambini, prede inermi delle parole altrui e delle facili illusioni. Perché la scelta è tra vivere e lasciarsi vivere: dobbiamo esserne consapevoli. (L. B.)

#### ALFARETICAMENTE ANNOTANDO

L'apprendimento ha sempre in sé una traccia più o meno consistente di eros perché il corpo non si può cancellare e l'eros si infila tra la nostra pelle e l'apprendimento, ossia, per dirla con Dewey, è l'eros che costituisce l'interesse e che pone il problema di quanto ne sia necessario per apprendere quel determinato contenuto.

È evidente che la quantità di presenza dell'eros dipende da due aspetti: primo la difficoltà che il soggetto coglie nell'oggetto da apprendere e, secondo la necessità che il soggetto ha di sopportare la quantità di eros nel suo corpo visto che c'è il pericolo che non sappia sublimarlo, e scarichi l'interesse sull'insegnante che sta spiegando l'oggetto in questione. Il problema è sempre lo stesso, ma questa volta è l'insegnante che deve trovare una sublimazione.

**Mancando** un corpo che senta la spinta erotica verso l'oggetto di apprendimento e le precauzioni per la quantità che non la faccia deviare non si apprende e cercare di far apprendere a prescindere dalla presenza del corpo è un'azione destinata al fallimento. Forse perché l'immagine che c'è in un mezzo elettronico non è un corpo ma un ologramma.

**Nella lettura erotica** il lettore può caricare di eros il suo corpo a volontà anche se c'è il pericolo di trovare una sublimazione e cadrà inevitabilmente nel pornografico. Ciò che il lettore apprende è solamente una serie di notizie descrittive di eventi e non concetti.

Nella scuola, il concetto di eros come sentimento che favorisce l'apprendimento non è certo un argomento che faccia accettarne una discussione per la sua spinosità etica, spinosità che porta, famiglie e autorità scolastiche, a evitarne un approfondimento con esperti, ritenuto dispendioso e di scarsa utilità. Per evitare l'insorgere delle solite opinioni espresse come pura *doxa* e sempre distanti dall'*episteme*, consiglio ciascun insegnante di riflettere sul problema e sperimentarlo nel modo migliore che crede, marcando i ragazzi migliorati con lezioni e interpretazioni più attraenti e più coinvolgenti possibili.

# Necrologi

Il mese di gennaio 2022 si è portato via tre colleghi, Egle Becchi, Giacomo Cives e Giuliano Minichiello. Stimati a livello nazionale ed internazionale, lasciano la loro lezione in eredità alle nuove generazioni di ricercatori in ambito educativo, perché continui a maturare ed a fruttificare.

Egle Becchi ha legato il suo nome al rinnovamento degli studi storico-educativi a cui si è dedicata privilegiando gli orientamenti metodologici delle "Annales" e, con il tempo, sempre più interessandosi della storia dell'infanzia e di quanto ad essa si collega (dal gioco alla scuola). In particolare, il suo sguardo si è rivolto anche alle rappresentazioni iconografiche dell'infanzia ed a quelle professioni (dalla levatrice alla maestra) che più hanno a che fare con l'età bambina. Oltre alle sue numerose pubblicazioni – tra cui ci piace ricordare *Metafore d'infanzia* del 1982, i due volumi di *Storia dell'infanzia* (in collaborazione con Dominique Julia) del 1996 e *Maschietti e bambine. Tre storie con figure* del 2011 – ha lasciato all'università di Pavia, dove, dopo Ferrara e Milano, è approdata nel 1976 per restarvi fino al 2005, una vera e propria scuola che prosegue le sue ricerche nel solco da lei tracciato.

Giacomo Cives ci ha lasciato a poche ore di distanza da Egle Becchi. Storico della pedagogia e della scuola, che ben conosceva per avervi lavorato, prima di approdare alle aule universitarie, come insegnante, dirigente e, infine, ispettore ministeriale, i suoi interessi andavano ai classici che hanno segnato il pensiero pedagogico italiano tra Otto e Novecento, con particolare riguardo a Aristide Gabelli, Maria Montessori e Giuseppe Lombardo Radice. Ma non possiamo dimenticare che Cives ha partecipato attivamente alla vita di associazioni ed iniziative culturali legate alla pedagogia ed alla sua storia: dall'Opera Maria Montessori al CIRSE, di cui è stato presidente, e poi fino alla morte presidente onorario. Ma soprattutto non dobbiamo dimenticare il suo impegno laico al servizio della democrazia, che, maturato negli anni della scuola durante il regime fascista, non lo abbandonò mai e costituì la cifra coerente e continua del suo orientamento culturale. Anche Cives,

come Egle Becchi, ha lasciato una schiera di valenti allievi, che ne hanno raccolto il testimone.

Giuliano Minichiello si è spento il 23 gennaio: professore emerito dell'Università di Salerno, dove era approdato dopo aver insegnato Storia e Filosofia nelle scuole superiori e dopo l'esperienza di dirigente scolastico, ha cercato di coniugare i suoi molteplici interessi culturali con la militanza politica (era stato per due volte assessore alla cultura presso il comune di Avellino). Questi molteplici interessi culturali lo portavano a spaziare dall'impegno meridionalista a studi più specificamente legati all'educazione, inerenti i fondamenti della conoscenza, al rapporto tra cultura umanistica e tecnica e i problemi della comunicazione.

Il direttore e la redazione della rivista rivolgono un pensiero di cordiale partecipazione al lutto delle famiglie dei colleghi scomparsi.

## In ricordo di Mino Milani

Il 5 febbraio 2022 Mino Milani si è spento nella sua casa di Pavia, nel cuore della città che egli amava ed ha scelto spesso per ambientare i suoi racconti: solo tre giorni prima aveva compiuto il suo novantaquattresimo anno. E, nonostante l'età, continuava a scrivere perché raccontare gli era fonte di vita, come aveva detto in una recente intervista non molto diversamente da quando, adolescente, interrogato da sua madre dinanzi ad un suo romanzo appena finito, le aveva risposto che senza scrivere la sua vita non avrebbe avuto senso. Dunque, se n'è andato nella casa dove era nato e con lo stesso bisogno, mai consumatosi, a dispetto degli anni, di creare avventure e di plasmare parole.

Per me se n'è andato un amico: anche se l'avevo, di persona, conosciuto solo nel 2005, a Cento, quando aveva vinto il secondo premio nel concorso di Letteratura per l'infanzia con il suo *Un angelo probabilmente*, Milani mi ha accompagnato per tutta la vita. Da quando, bambina, ho cominciato a leggere il suo Tommy River sulle pagine del glorioso "Corrierino", è stato tra coloro che ha sollecitato ed alimentato la mia fame di storie e la mia bulimia di libri.

Una vita di parole e di avventure, la sua, che ha rinnovato l'approccio dei narratori all'infanzia ed ha contribuito a far riconoscere agli scrittori per giovani lettori lo statuto di scrittori tout court. Certo in questo cammino non è stato solo, ma è stato tra i primi. Come ho spesso detto, è stato, con Rodari, capace di dare una spallata ad una letteratura per ragazzi, sospesa tra il parenetico ed il retorico, spesso mielosa e quasi sempre artificiosa. Lo hanno fatto con strumenti ed artifici espressivi diversi. Milani non negava di essere un borghese conservatore, ma fin dalla saga di Tommy River, con il suo realismo quasi cinematografico, ha parlato ai suoi lettori di fratellanza, di solidarietà e di pace. Senza infingimenti e senza scorciatoie. La descrizione della battaglia che chiude il primo volume della saga di Tommy River è tra le pagine più suggestive per parlare, attraverso la descrizione vivida di un'inutile ed ingiustificata violenza, prima al cuore e poi alla mente di un giovane lettore della necessità della pace e, quindi, dell'impegno di ciascuno per edificare un mondo in cui la parola fratello abbia davvero un significato.

Per questo e per molto altro (i suoi interessi storici, la sua attenzione ai problemi più spinosi della vita di oggi, la sua capacità di affabulare con gli adulti non meno che con i piccoli), i suoi lettori devono essergli grati.

Il direttore con tutta la redazione della rivista si associa a Luciana Bellatalla in questo ricordo.

Che la terra ti sia lieve, caro Mino!

#### RICERCHE PEDAGOGICHE

Anno LVI, n. 222, gennaio-marzo 2022, pp. 133-134 ISSN 1971-5706 (print) – ISSN 2611-2213 (online)

A questo numero, oltre al Direttore e ad altri componenti della redazione della Rivista, hanno collaborato:

**Giulio Morelli**, atleta di volley ed allenatore di pallavolo, attualmente è dottorando di ricerca in Pedagogia speciale presso l'Università degli studi di Roma Foro Italico.

Maja Nikolova, dopo la laurea ed un Master in Pedagogia alla Facoltà di Filosofia dell'Università di Belgrado, ha lavorato per molti anni come consulente al Museo Pedagogico della stessa città, realizzando dozzine di mostre relative alla storia della scuola e a temi legati alla contemporaneità. Suoi specifici argomenti di indagine sono: le scuole serbe all'estero e, più di recente, le vacanze dei ragazzi dalla metà del diciannovesimo secolo ad oggi, con particolare riguardo alle trasformazioni subite dai modi festeggiare la vigilia di Capodanno e Santa Claus nella società socialista ed in quella capitalista. Ha pubblicato, nel 2019, il saggio Robotic Education ed è autrice di molti articoli, tra cui, Positive impact of migration in the field of education, Children of German nationality in orphanages in Serbia in the period after the Second World War, Education of Serbian theologians in England during the First World War.

Vincenzo Orsomarso, già docente nelle scuole superiori, da anni collabora con riviste pedagogiche e politico-culturali; è autore di ricerche su marxismo e educazione; si occupa inoltre di tematiche attinenti la divisione e l'organizzazione del lavoro. Tra i suoi contributi: *Da Labriola a Gramsci. Educazione e politica nel marxismo italiano*, Roma, Nuova Cultura, 2015 e *Marx e Gramsci. La formazione dell'individuo sociale*, Viterbo, Sette Città, 2018.

Marialisa Rizzo dottoressa di ricerca in Scienze della Formazione e della Comunicazione, attualmente è ricercatrice a tempo determinato e docente di Pedagogia interculturale presso il CdS in Comunicazione interculturale, collabora con l'insegnamento di Pedagogia sociale e interculturale nel CdS in Scienze dell'educazione, presso l'Università degli

Studi di Milano-Bicocca. È autrice di articoli e saggi in opere collettanee e di *Tre generazioni di donne tra qui e altrove. Uno sguardo pedagogico alla grande migrazione interna italiana*, Milano, FrancoAngeli, 2021.

Rosa Grazia Romano è professoressa associata di Pedagogia generale e sociale presso l'Università di Messina e docente di Filosofia dell'educazione presso l'Istituto Teologico S. Tommaso di Messina (collegato con l'Università Pontificia Salesiana di Roma). È counselor ad indirizzo gestaltico (fenomenologico-relazionale). Tra le sue pubblicazioni: La sete generativa. Ermeneutiche pedagogiche e percorsi formativi, Brescia, Scholè-Morcelliana, 2018, Virtualità e relazionalità nella cybercultura. Percorsi pedagogici tra ludos e patìa, Lecce, Pensa Multimedia, 2012, Ciclo di vita e dinamiche educative nella società postmoderna (ed.), Milano, Franco Angeli, 2004, L'arte di giocare. Storia, epistemologia e pedagogia del gioco, Lecce, Pensa MultiMedia, 2000.

**Sergio Tramma** è professore ordinario di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca. Il suo campo di ricerca è costituito dai nessi tra educazione e contemporaneità, con uno specifico interesse per i mutamenti dei corsi di vita dei soggetti individuali e collettivi e per la problematicità degli ambienti educativi. Tra le sue ultime pubblicazioni: *Sulla maleducazione*, Milano, Cortina, 2020, *L'educazione sociale*, Milano-Bari, Laterza, 2019.

### SOMMARIO Anno LVI, n. 222, Gennaio – Marzo 2022

<ul> <li>Perché la scuola educhi: una scuola superiore unica,</li> </ul>	
di Giovanni Genovesi	5
- Serbian Elementary School "Jovan Miletić" Trieste,	
di Maja Nikolova	27
- Memorie sociali rimosse. Storie di formazione	
negli anni della "grande trasformazione,	
di Sergio Tramma e Marialisa Rizzo	41
<ul> <li>Apprendimento cooperativo e formazione</li> </ul>	
degli insegnanti. Uno studio esplorativo,	
di Angela Magnanini e Giulio Morelli	57
<ul> <li>La custodia dell'orizzontalità della famiglia.</li> </ul>	
La fratria come ermeneutica delle relazioni	
e tópos co-educativo, di Rosa Grazia Romano	73
<ul> <li>La politica come rapporto pedagogico,</li> </ul>	
di Vincenzo Orsomarso	89
Rubriche	
- Diario di scuola (VIII), di Alessandra Avanzini	103
Biano ai ocacia (viii), ai riioccanara rivanzim	100
Notizie, recensioni e segnalazioni	109
A. Alberti, Quale scuola nel futuro? (L. Bellatalla),	
G. Genovesi, In viaggio con Dante.	
Per sentieri educativi (V. Orsomarso),	
F. Pigozzi, F. Lucidi, E. Isidori, <i>L'educazione antidoping</i> .	
Modelli, metodi e strategie (G. Morelli)	
ErrePi - Suppl. n. 83	1 7 11
di "Ricerche Pedagogiche"	I-XII
Necrologi	129
ŭ	
I Collaboratori	133