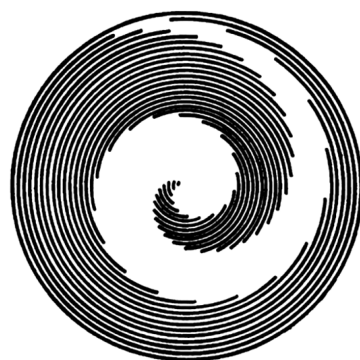


2023

RICERCHE PEDAGOGICHE

Direttore Giovanni Genovesi



**GENNAIO
MARZO
2023**

226

ea
ANICIA

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

SOMMARIO

Anno LVII, n. 226, Gennaio – Marzo 2023

- *Cuore e l'utopia di una scuola popolare*,
di Giovanni Genovesi p. 5
- *Il profilo dell'insegnante tra caratteristiche,
conoscenza e competenze*, di Luciana Bellatalla p. 25
- *Essere bambini per diventare adulti (e viceversa)
Educazione permanente, alleanza intergenerazionale
e scuola della vita in Mario Lodi*, di Elena Marescotti p. 37
- *Beneficios principales de la danza como práctica
de actividad física adaptable a todas las generaciones
de convivencia de la sociedad actual*,
di Natalia Ollora-Triana, Angela Magnanini,
Emanuele Isidori p. 51
- *Convocati dalle parole. Educare ed educarsi
ad un pensiero nascente*, di Emanuela Mancino p. 65
- *I destini e le biografie sociali. Riflessioni pedagogiche
a partire da Ritorno a Reims di Didier Eribon*,
di Simone Romeo p. 79
- Note**
- *Gli Stati Generali della scuola digitale
(Bergamo – Dicembre 2022)*, di Angelo Luppi p. 97
- Notizie, recensioni e segnalazioni** p. 103
- G. Carrisi, *Il filo nero Nazismo e fascismo: quando il passato ritorna*,
(L. Bellatalla), A. Cunti, A. Priore, *Aiutami a scegliere.
L'orientamento nella relazione educativa*, (E. Marescotti), A. Valerio
(a cura di), *L'Anticoncilio del 1869. Donne contro il Vaticano I*, (L.
Bellatalla).

ErrePi

pp. I-XIV

Editoriale: Proposta di differenziare gli stipendi degli insegnanti, di *G. Genovesi*, p. I – **I classici di turno:** Un classico del fumetto italiano: Benito Jacovitti di *G. Genovesi*, p. III – **Le parole dell'educazione:** Biblioteca, di *G. Genovesi*, p. IV – **Ex libris:** La casa e la vita, di *L. Bellatalla*, p. VI – **Nugae:** Allah non può volere tanti morti, pena di uccidere il futuro della società di cui sono stati cittadini, di *G. Genovesi*, p. VIII – Caro Amedeo Umberto Rita Sebastiani, in arte Amadeus, a Sanremo 2024 non ci sarai ed è un peccato!, di *G. Genovesi*, p. IX – Scuola secondaria unica e fine che farà il PD?, di *G. Genovesi*, p. X - Un recente fatto di cronaca locale, ma significativo, di *L. Bellatalla*, p. XI – **Alfabeticamente annotando**, di *Giovanni Genovesi*, p. XII

Necrologio p. 127

Collaboratori p. 129

Premio Spes – Bando edizione 2023 p. 131

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

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

Ricerche Pedagogiche **rivista trimestrale**

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

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

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

Logo di coperta di Franco Maria Ricci.

Direttore Responsabile: Giovanni Genovesi

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

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

Comitato di Referee: José Antonio Afonso, Università di Miño; Sandro Baffi, Università Sorbona IV, Parigi; Fabio Bocci, Università di Roma Tre; Marc Depaepe, Università di Lovanio; Franco Frabboni, Università di Bologna; Edwin Keiner, Università 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 2023, è stato pubblicato online il 31 marzo 2023.

Cuore e l'utopia di una scuola popolare

Giovanni Genovesi

Cuore è il centro dell'opera di De Amicis (DA), che al di là delle accuse di larmoyante sentimentalismo, peraltro costruito con grande sforzo razionale e con l'abilità retorica di DA, è da leggere come una denuncia al tempo stesso, la proposta di una società migliore grazie al potenziamento e alla valorizzazione della scuola. L'intellighentzja si scagliò contro Cuore, senza capire che la scuola di Cuore è la proposta per una scuola popolare che ha alcune caratteristiche tipiche dell'utopia: i personaggi, dal maestro agli allievi tutti e al padre di Enrico Bottini, sono dei tipi che debbono fare ciò che DA vuole che facciano come in un manuale d'istruzione per montare una scuola utopica che non ci sarà mai. La scuola di DA è in città che ne è una delle tre parti costitutive, necessariamente urbane e illuministe. La seconda struttura è la famiglia di cui il membro di maggior peso è il padre di Enrico, rappresentante di classe e estensore, insieme alla moglie e alla sorella, delle lettere morali al figlio, la terza struttura è il maestro che ha il compito di narrare i racconti mensili carichi di insegnamenti valoriali quali la famiglia, la patria, la solidarietà, l'amicizia, l'esercito. Questo è il contenuto di questa scuola interclassista, per tutti in cui ogni ragazzo è accolto e a cui le famiglie della nuova Italia danno una mano e il cui patrono è la religiosità laica e civile. DA altro non racconta perché non serve, ciò che c'è da dire lo dice Enrico che racconta anche le cattive azioni di Franti, incorreggibile e che sarà espulso. È un tipo creato apposta da DA per far vedere che il Male c'è sempre, basta individuarlo e cacciarlo. Questo è quanto voleva fare DA. E forse anche questo, insieme all'associare all'utopia, la scuola e l'esercito, che è la malefica nostalgia di un amore mai dimenticato, credo abbia contribuito a non valorizzare Cuore come utopico.

In De Amicis (DA) opera omnia, Cuore is at the center. In despite of a critical approach, focusing on his larmoyante sentimentalism, this work is the outcome of a rational effort and of high rhetorical skill. It is, at the same time, a kind of complaint and a proposal of a better social order thanks to the improvement of the school. The intellighentzja argued with Cuore, because its contemporaries did not understand that the school, DA describes, is a popular school, permeated by utopian features: the characters, as the teacher, all the pupils and Enrico's father padre di Enrico Bottini, are not particular subjects, but an Idealtypus, with the aim to build up a utopian schooling system, impossible to be realized. DA school is in a town: the first requirement in an enlightened perspective. The second necessary structure is the family: the most important member is Enrico's father, who interacts with the teacher and, at home, is the moral catalyst of familial education, as his and his wife letters testify. The third important element of this ideal construction is the teacher himself, who every month tells his pupils particular stories, devoted to teach values, as solidarity, brotherhood, love for motherland, familiars, friends, relevance of national army. This is the mission of this kind of inter-classist school: it is for all; families of a New Italy cooperate to his social project and religion is interpreted as a civil and secular faith. This is all DA writes: nothing else is needed. The protagonist Enrico

speaks also of Franti's misdeeds: he is incorrigible and will be expelled. Franti is described to teach that the evil is always and everywhere present, but it is to be refused. This is DA project. Though writer's nostalgic love for the army, however I think that Cuore may and must be considered a utopian work.

Parole chiave: De Amicis, Cuore, educazione, scuola, utopia

Keywords: De Amicis, Cuore, education, school, utopia

1. *De Amicis e il significato di Cuore*

De Amicis è conosciuto e ricordato soprattutto per *Cuore*.

Ma De Amicis ha toccato molteplici registri che, peraltro, confluiscono tutti in *Cuore*.

Credo che questa sia una delle ragioni forti che spingono a tenere sempre presente una visione globale di De Amicis, proprio perché essa riesce a farci capire meglio il senso dello stesso *Cuore*, che va ben al di là di una descrittività imperniata sull'oleografico e sul sentimentalismo, per assurgere a denuncia e protesta e, al tempo stesso, a proposta di una società migliore grazie al potenziamento e alla valorizzazione della scuola.

In questa prospettiva, *Cuore* non è più da vedersi come un caso isolato vuoi di fortunato *bestseller* vuoi, secondo alcuni, di punta più alta raggiunta dal conservatorismo narrativo di De Amicis, bensì come un aspetto dello sviluppo della sua visione sociale e politica che maturerà ancora grazie anche alla prova economicamente riuscita e, al tempo stesso, coraggiosa per la sua carica utopica, di *Cuore*.

Per non pochi aspetti, *Cuore* rappresenta una frattura, sia rispetto alla letteratura ad esso contemporanea, di qualsiasi genere essa fosse, sia rispetto alla stessa produzione messa a punto fino ad allora da De Amicis e, per non pochi versi, rispetto a quella successiva.

Il problema, dunque, è anche cercare di capire come si inserisce *Cuore* nella produzione deamicisiana, quale significato esso rappresenta nella continuità del suo lavoro di intellettuale, senza accontentarci di registrare dicotomie e dualismi come fasi diverse di una stessa vita.

Nessun studioso può indulgere a facili e comodi schematismi ma tendere ad una ideale continuità del caso che sta studiando attraverso

una sua ricostruzione coerente e logicamente difendibile. È proprio ciò che cerchiamo di fare con questo lavoro sul *Cuore* di De Amicis.

2. Cuore nel percorso intellettuale di De Amicis

Se distinguiamo in tappe il percorso di De Amicis come “lavoratore della penna”, *Cuore*, che è del 1886, allorché De Amicis ha 40 anni, segna la seconda tappa di tale percorso. Partito dal bozzettismo puro che si sbizzarrisce nella *Vita Militare* (1868)¹ e nei numerosi libri di viaggio (1870-1878), De Amicis giunge, sia pure con sofferenza, a *Cuore*, che è il momento *clou* della scuola, per passare poi alla fase dell'impegno socialista a tutto tondo con *Omnibus* (1899), *Sull'Oceano* (1889), *Lotte civili* (1899), *Primo Maggio* (1899).

Ma, in effetti, al di là di voler dire che *Cuore* è l'esempio più alto dell'arte deamicisiana (giudizio, peraltro, che ritengo ozioso e, comunque, non di mia competenza), esso è senz'altro il volume che esprime al meglio l'attenzione per la scuola e i suoi problemi secondo un intellettuale come De Amicis.

Eppure De Amicis è uno dei personaggi tra i più mortificati dall'*intelligenza*. E a torto, sia per l'impegno critico al costume sociale dell'Italia sia per saper rendere godibile la pagina al lettore. De Amicis, insomma, ha avuto più critiche pesanti e negative che estimatori tra l'*intelligenza* e più sono andate crescendo la sua fama e la sua penetrazione tra l'utenza giovanile e non, più severa si è rivelata la critica. Una critica che ha abbracciato qualsiasi aspetto e genere narrativo affrontato da De Amicis, dal bozzetto al racconto, dall'inchiesta al romanzo di denuncia, dalle storie sociali alle poesie.

E le critiche si sono fatte sempre più pesanti, fino a raggiungere lo sberleffo. Piuttosto facile per ogni critico mettersi a fare le bucce ai

¹ E. De Amicis, *La vita militare. Bozzetti*, Firenze, Salani, II ed. 1888 (1868). Subito, all'uscita del testo, nel 1868, tutto felice scriveva, il 19 agosto 1868 a Emilia Toscanelli Peruzzi: “È uscito finalmente il libro la *Vita militare*. Gliene ho spedito quattro copie. I librai di Firenze ne hanno fatto subito uno spaccio molto lusinghiero per me. Il generale Bariola mi ha scritto una lettera gentilissima che farà parte dell'archivio. Un'altra me ne scrisse il Direttore del *Conte di Cavour*, più gentile ancora, ma anche questa la riservo per lei” (p. 264). Questi primi e positivi riscontri furono forieri di un successo che si concretizzò nei mesi successivi e che consacrò letterariamente il nome del giovane scrittore.

personaggi e agli eventi di *Cuore*. L'operazione acquista addirittura livelli di ironia esilarante allorché a farla è un giovane Umberto Eco².

Tuttavia, secondo il mio giudizio, le pagine di De Amicis sulla scuola sono da leggere anche oggi almeno con l'attenzione con cui l'autore le scrisse.

De Amicis è stato un intellettuale di notevole spessore in tutti i settori in cui s'impegnò e in particolare in quello scolastico. Non a caso Pascoli definì De Amicis "apostolo della scuola"³.

La proposta di una scuola popolare di De Amicis è da considerare del tutto innovativa, addirittura utopica, visto che si rivolgeva a tutti, laica, gratuita e garantita dalla comunità. Tutti aspetti di sapore rivoluzionario rispetto alle tendenze che sempre più nette si erano delineate nel nuovo regno. Proprio quanto non c'era mai stato nell'Italia unita e non solo in Italia. È l'annuncio di una scuola a dimensione socialista, non ancora del tutto scoperta anche perché si ha a che fare con tipi e non con personaggi, con una utopia che si rivela propedeutica all'adesione socialista, che prende il posto di ogni possibile religione confessionale e diviene l'afflato religioso di *Cuore*. La religiosità di De Amicis è tutta laica e è giocata all'interno dei valori etico-civili di una comunità. Nella scuola di De Amicis non entra mai un parroco, non avrebbe nessun posto e nessuna funzione.

Cuore non è il libro che la scuola elementare a lui contemporanea vuole, altre sono le indicazioni che danno i programmi nel 1888 e nel 1894 per il buon libro di lettura. Come osservano Bacigalupi e Fossati, quello dei programmi ministeriali è "un progetto... agli antipodi della concezione di De Amicis"⁴.

De Amicis non poteva non sapere che per entrare nella scuola o come sussidiario o come libro di lettura avrebbe dovuto rispettare canoni del tutto diversi.

Pertanto, le sue speranze di entrare nelle scuole sono mirate a ben di più che a divenire un libro di testo, ma un libro che tutti i maestri e tutti i ragazzi leggessero per impostare una scuola diversa e che fosse di guida a coloro che erano preposti al governo della scuola per poterla riformare secondo le idee e il progetto esposto nel libro.

² U. Eco, *Elogio di Franti*, in *Diario minimo*, Milano, Mondadori, 1963.

³ G. Pascoli, *Per E. De Amicis*, in "Nuova Antologia", 871, 1° aprile 1908, p. 559.

⁴ M. Bacigalupi, P. Fossati, *Da plebe a popolo*, Firenze, La Nuova Italia, 1986, p. 107.

Ma *Cuore* entrerà solo nel 1923, con la Commissione Centrale per i libri di testo presieduta da Giuseppe Lombardo Radice che inserirà *Cuore* tra i volumi “degni di lode, per il loro valore artistico e didattico”, auspicando che “tutti i bambini d'Italia trovino nella scuola elementare chi insegni loro a comprendere e ad amare questo libro”⁵. Ossia con una valutazione e una funzione diversa da quella che avrebbe voluto il suo Autore. Infatti, la Commissione indica *Cuore* come un “capolavoro della letteratura infantile”. Nella Commissione del 1925 lo si raccomanda direttamente come testo di lettura nella scuola. Per certi aspetti, il progetto di De Amicis, teso a creare la disposizione ad apprendere nella mente del ragazzo, a predisporlo ad accogliere il messaggio educativo e non certo a preoccuparsi ad impartire particolari nozioni, si incontra con la concezione idealista dell'incontro delle due anime, quella del maestro e quella dello scolaro, anche se molti criteri che fondano la scuola deamicisiana cozzano decisamente con quelli dell'idealismo.

Il sentimento, che De Amicis giudicava come il prodotto di un vero processo razionale, che nessuno ha valutato, resta però per De Amicis, così come per gli idealisti, sia pure in modo diverso, la molla dell'apprendimento umano e di quello infantile in special modo.

3. *La malefica nostalgia dell'esercito*

Convinto di conoscere i ragazzi, come scrive poco sotto, non ha nessun dubbio di coltivare tramite il sentimento le loro idee e di riuscire a portare i suoi allievi a amare i valori su cui poggia il Paese: il meccanismo utopico della scuola e dell'esercito come vera forza di pace.

Su questa convinzione influisce l'illusione che coltivava quand'era giovane diciannovenne alla scuola ufficiali di Modena credendo che l'esercito sia una forza pacifista e di aiuto civile di esempio a tutti i cittadini. E in *Cuore* non potevano certo mancare i soldati, l'anima stessa dell'esercito. Quindi il giorno 22 novembre ecco “I soldati – L'esercito era stato il primo amore e Edmondo non poteva e non voleva scordarlo. Lo affianca alla scuola perché anche l'esercito, se non da solo ma proprio in tandem con la scuola, è come un collante della nuova Italia. Si tratta di un esercito cui De Amicis assegna una funzione di supporto alla scuola, a prescindere dal cercare di farlo gradire

⁵ *Ibidem*, p. 108.

al popolo e di renderlo popolare. Del resto, già l'esercito della Vita militare era 'perlomeno singolare'..., un esercito che 'fa del bene'. E strani questi suoi coscritti e soldati che brillano per i loro gesti 'di carità e di coraggio civile', fino a diventare infermieri, curatori e pietosi affossatori in occasione dell'epidemia di colera scoppiata in Sicilia". Non era, dunque, l'esercito di Umberto I che interessava a De Amicis, ma l'esercito in astratto. Il Direttore va sempre a vedere sfilare i soldati nel corso. Anche gli scolari sono lì a guardare, tutti con le loro caratteristiche della prima descrizione. Ovviamente "Franti fece una risata in faccia a un soldato che zoppicava", ma subito fu redarguito dal Direttore per la sua viltà. Poi il Direttore fa un pistolotto sull'esercito, sull'interclassismo e sulla multiculturalità. I ragazzi salutano la bandiera, salutati dall'ufficiale e lodati da un vecchio ufficiale in pensione che aveva fatto la guerra di Crimea e che sentenzia: "Bravi... chi rispetta la bandiera da piccolo la saprà difendere da grande. La patria con i suoi simboli è vista come un magnifico collante della nazione e necessario per costruire una utopia di scuola"⁶.

Qui è evidente che l'illusione di un "suo" esercito, che ama ma non capisce, lo confonderà. Ma a dire il vero, neppure la scuola utopica lasciava poche speranze di poter essere perseguita, vista quella misera scuola popolare che De Amicis aveva descritto puntigliosamente in *Il romanzo di un maestro* (1889), già finito ma non pubblicato perché dette, d'accordo con Treves, la precedenza a *Cuore*. Fu una buona scelta mentre non fu in nessun modo giustificabile quella di associare l'esercito all'utopia della scuola. L'esercito, cattivo di fama sia per l'eccessiva ferma dei coscritti sia come funzionalità e potenza militare, e assolutamente molto malvisto dal popolo contribuì ad affossare il progetto che univa esercito e scuola. Non poteva certo un esercito scalcinato come quello di Umberto I far da traino per la scuola, malconcia non poco anch'essa ma più accettata rispetto all'esercito, dove, comunque il coscritto analfabeta avrebbe ritrovato una scuola pessima, retta dall'esercito.

La nostalgia per l'esperienza militare nei suoi anni giovanili e in più indorata dalla passione mai risolta per l'Emilia Peruzzi, la "mamma" fiorentina, l'avevano portato a dimenticare che al sentimento si deve arrivare con la ragione e mise insieme due scuole incompatibili che non potevano fungere come aiuto reciproco e, a mio avviso, affo-

⁶ G. Genovesi, *Cuore: una lettura "sub specie utopiae"*, in P. Boero, G. Genovesi, *Cuore. De Amicis, tra critica e utopia*, Milano, FrancoAngeli, 2009, pp. 100-101.

garono tutti e due. Anzi l'esercito aveva il peso e l'incaglio maggiore tanto che finì per far sì che nessuno si accorgesse che il progetto della scuola era un vero progetto utopico. Scegliendo senza ragione riuscì non solo ad affondarlo e, addirittura, a renderlo invisibile. Infatti, nessuno si è mai accorto che la terza elementare della sezione Baretto era una classe impostata a livello utopico.

Era senza dubbio la carta vincente di *Cuore* che fu letto lasciando perdere la collusione con l'esercito e furono milioni di milioni i lettori in tutto il mondo.

De Amicis che era riuscito a fare *Cuore*, detto subito il libro scritto di getto, privilegiando il sentimento, con un'interminabile catena di ragionamenti che facessero sembrare le frasi di getto e sentimentali, non fu altrettanto abile e uscire dalla tenaglia della nostalgia anche con l'aiuto di donne mai innamorate di lui: la madre, la moglie e l'attentata amante fiorentina.

4. Far credere che scriva di getto e così sgorghi il sentimento

Di fatto è da questo aspetto che parte tutto il discorso di De Amicis e il suo libro vuole essere un esempio di come si riesca ad azionare questa molla, il sottile processo razionale che genera il sentimento che fa fiorire l'apprendimento. Lui ci crede, anche perché crede di conoscere i ragazzi al punto che scrive: "Vivo tra i miei ragazzi delle scuole elementari, li vedo, li sento e li adoro, non mi par più d'essere nato che per quello che faccio. Ah, la vedranno i fabbricanti di libri scolastici come si parla ai ragazzi poveri e come si sprema il pianto dai cuori di dieci anni, sacro Dio!"⁷.

È un passo questo che ci dà proprio la misura di quanto poco conosca i ragazzi, almeno quando prepara *Cuore* dopo otto anni di pensieri e di ripensamenti sui ragazzi e su come farli agire nella sua scuola utopica; ha alcune certezze che ben presto abbandonerà e li sostituirà con tipi che faranno solo quanto lui vuole che facciano.

Come si vede, De Amicis, quando prepara *Cuore*, non ha ancora tutte le idee chiare visto che pensa di scrivere un libro per la scuola e al tempo stesso di scrivere un libro per ragazzi, quando in effetti prenderà corpo un libro che cerca di tratteggiare i criteri fondamentali per una nuova scuola.

⁷ M. Mosso, *I tempi del Cuore. Vita e lettere di Edmondo De Amicis ed Emilio Treves*, Milano, Mondadori, 1925, p. 363.

Le sue primitive intenzioni verranno poi tradotte dai posterì come volontà di scrivere un libro di letteratura per l'infanzia. In realtà, *Cuore* non è affatto un libro per l'infanzia⁸, ma, casomai, un libro sull'infanzia perché è un libro sulla scuola in cui la base dell'apprendimento è il sentimento, l'emozione che poi passano le consegne alla ragione. De Amicis anticipa l'idea che prenderà piede alla metà del secolo successivo quando Pasolini mette al centro dell'educazione l'amore, che l'insegnante spande tra i ragazzi purché l'eros si rivolga all'oggetto di studio e non al maestro⁹. Ma essendo i ragazzi, così come il maestro, dei tipi i passaggi non sono ammissibili e non potrebbero essere che meccanicistici, un po' stereotipati e mai convincente una sublimazione, specie del maestro. I ruoli fondamentali sono tutti affidati ai ragazzi. Gli adulti sono nello sfondo, ma sono importantissimi, specie i genitori e gli insegnanti.

De Amicis ha ben osservato e riflettuto sui comportamenti dei ragazzi, comportamenti che nei loro lampi demoniaci descrive sia in *Cuore* sia nel *Libraio dei ragazzi* sia ne *Il romanzo d'un maestro*.

Sì, i fanciulli, i bambini e i ragazzi sono anche dei piccoli demoni, ma possono essere stimolati ad una vera e propria catarsi, ad una trasformazione educativa grazie al sentimento, facendo leva su di esso per portarli a ragionare, ossia a capire la vera origine del sentimento.

Ma a questo *Cuore* non ci arriva, non ce la fa. Laddove il sentimento fallisce, vuol dire che siamo di fronte ad un arcidiavolo come Franti. "Franti resta sempre lo stesso e non può essere diversamente. Franti è inserito in quanto rappresenta il male che non può essere redento che non può mai essere eliminato, pena la stessa non esistenza del bene. Franti è l'esempio più evidente della volontà di De Amicis di tipizzare i ragazzi della sezione Baretti. Dal punto di vista narrativo di Franti si potrebbe tranquillamente fare a meno. De Amicis l'ha introdotto perché gli serve per far capire nel modo più corposo possibile ciò che si deve evitare per poter fare scuola. È necessario sapere che c'è, ma deve essere evitato con cura se si vuole fare scuola. È come il baro per il

⁸ Cfr., per esempio, il grande latinista Giorgio Pasquali, in *Pagine stravaganti*, cit., pp. 412-413, dove Carlo, il suo nipotino stava leggendo *Cuore* con lui e scrive: "Salta regolarmente (le lettere familiari a Enrico) perché non ne capisce il senso, dato che genitori e sorella vivono insieme e non avrebbero alcun bisogno di scrivere lettere a Enrico. Inoltre, le espressioni usate nelle lettere sono eccessive da qualsiasi punto di vista". Quanto detto è una riprova che il libro non è per ragazzi.

⁹ Cfr. G. Genovesi, *Pasolini intellettuale e educatore*, in questa stessa rivista nel n. 17, giugno 2022.

gioco. Si sa che il baro, una volta posto il gioco, non può non esserci, ma se si vuole giocare è necessario cercare di scoprirlo e allontanarlo. E Franti viene allontanato. E anche abbastanza presto, dal 6 marzo egli non verrà più a scuola”¹⁰.

Come si vede, De Amicis ha per Franti una soluzione drastica: butta fuori dalla cesta di mele quella marcia, senza tentarne il recupero visto che non c'è rimedio, a meno di fare tipi diversi che possano fare una funzione in più, quella di sublimare il loro eros innamorandosi dell'oggetto di studio che il maestro spiega e di cui lo stesso maestro si innamora.

La scuola, insomma, diventa il luogo di incontro per la formazione solidale delle varie classi sociali, specie quella popolare e medio borghese.

Tutti hanno bisogno di andare a una scuola che è di tutti e per tutti, perché essa è il vero crocevia dell'affrancamento sociale. La buona borghesia manda a scuola i suoi figli e sostiene la scuola pubblica, anche se potrebbe istruirsi in altri modi, perché crede soprattutto alla necessità sociale di questo progetto di rigenerazione educativa di tutta la nazione che andare a quella scuola vuol dire divenire un popolo.

Per questo la scuola di De Amicis non vuole educare solo il ragazzo, ma anche i suoi genitori e tutti i membri di una comunità che sono interessati al suo miglioramento. La scuola di tutti e per tutti è il vero crocevia della redenzione sociale. Tutti hanno bisogno di andarci, anche chi potrebbe istruirsi in altri modi, perché andare a scuola vuol dire divenire un popolo. Per questo la borghesia è presente costantemente nella scuola deamicisiana, perché essa fa parte del suo progetto. E a questo progetto partecipano anche i maestri, sia pure talvolta in tono minore perché più di altre figure appaiono come portatori di idee altrui.

L'educazione, ossia la scuola, è presa in mano dalla famiglia. In *Cuore* il rapporto scuola-famiglia è reso idilliaco, ma De Amicis sa che non è così nella realtà che egli descrive, per esempio, in *Un dramma nella scuola*¹¹, parlando della maestra Faustina Galli.

La lezione di De Amicis sui sentimenti, quella più superficiale, viene appresa anche troppo bene dai libri di lettura del primo Novecento e oltre. È il progetto di scuola di De Amicis che non trova imitatori.

¹⁰ G. Genovesi, *Cuore: una lettura "sub specie utopiae"*, in P. Boero, G. Genovesi, *Cuore. De Amicis tra critica e utopia*, cit., pp. 106-107.

¹¹ E. De Amicis, *Fra casa e scuola*, Milano, Treves, 1892, p. 49.

A fronte del permanere di un doppio binario formativo elementare, quello pubblico dei diseredati poco frequentato, e quello privato borghese in mano al clero tramite il precettorato, acquista valore utopico il progetto di scuola pubblica e laica di De Amicis. Un progetto che ci fa giudicare De Amicis non come il cantore della scuola umbertina, ma come colui che denuncia il degrado di tale scuola ed esercita su di essa una sottile e graffiante ironia.

Una scuola di tutti e per tutti, che si allei anche all'esercito, una scuola come segno necessario di emancipazione sociale per la sua laicità e per la sua attenzione alla classe magistrale, per i suoi rapporti con la famiglia, per la sua capacità di incidere sulle situazioni sociali, interrompendo circoli viziosi di miseria e di abiezione.

Dalle pagine "scolastiche" di De Amicis emergono alcune caratteristiche fondamentali del concetto di scuola, del tutto sconosciute al suo tempo e del concetto di educazione che poggia sugli affetti e sul sentimento senza trascurare l'attenzione agli aspetti della ragione e dell'istruzione.

5. *La scuola in De Amicis*

D'altronde, la scuola, a ben vedere, è il *Leitmotiv* della vita professionale di De Amicis. La scuola, almeno come concetto che s'invera in un luogo come fucina di insegnamenti di conoscenze e di valori, è presente in De Amicis già quando scrive i bozzetti militari, dove enfatizza e idealizza il ruolo dell'esercito come scuola per l'unificazione sociale e politica del giovane regno.

In *Cuore*, De Amicis passa, dopo un suo viaggio di maturazione professionale ed etico-sociale, alla scuola vera e propria di cui farà una trasfigurazione nella sua proposta utopica. Comunque, dopo l'uscita di *Cuore* è, credo, più plausibile e argomentabile l'ipotesi di processo, sia pure lento e sofferto e, soprattutto, non completato, di De Amicis verso il socialismo che non congetturare una frattura tra il prima e il dopo *Cuore*, come fece, per esempio, lo stesso Timpanaro, che, peraltro, è troppo severo rispetto a *Cuore* che definisce "il libro stucchevole del 1886"¹².

Certo è che dopo *Cuore* è tempo di fare i conti con l'intera opera di De Amicis, assai più vasta e complessa di quanto finora siamo abituati

¹² S. Timpanaro, *Il socialismo di Edmondo De Amicis, lettura del Primo Maggio*, Verona, Bertani, 1983.

a considerare. In essa troveremo, oltre a *Cuore*, notevoli libri di viaggio, di denuncia (e, tra essi, un capolavoro come *Sull'Oceano* del 1889), di divulgazione, prove del suo impegno politico e, inoltre, poesie, saggi bozzetti, ritratti, novelle. Come dire una gamma infinita di diverse forme di scrittura, quasi che De Amicis avesse inteso provarsi in ogni genere letterario. Quindi uno scrittore da considerare con una nuova attenzione e curiosità, anche se probabilmente da ritenere uno scrittore “minore”.

Vent'anni dopo i suoi bozzetti di *Vita militare*, De Amicis ha maturato la sua idea di scuola, così come ancora dieci anni più tardi maturerà la sua idea di società grazie anche a quel concetto di scuola che aveva messo a punto del 1886.

Si tratta di una scuola, quella che si apre con l'anno scolastico 1881-1882, che avvii il dialogo e il processo d'integrazione e d'intesa tra le due classi soprattutto attive dell'Italia unita 1880-1890, borghesia democratica e popolo. Non a caso, “la nobiltà, i ‘signori’ e i figli dei signori contano sempre meno nella scala valutativa del *Cuore*, non contano i Nobis e non contano i Votini”. Senza questo processo l'Italia non sarebbe mai stata veramente unificata. E la scuola di De Amicis, come fa notare Bertacchini, sembra fatta più per il popolo che per la borghesia¹³.

Allorché De Amicis scrive *Cuore* è già arrivato a posizioni più complesse e politicamente considerate dai suoi contemporanei più “pericolose” e per lui senz'altro più sofferte, quali quelle socialiste.

Secondo Calvino, che presenta nel 1971 il racconto lungo *Amore e ginnastica* che ancora chiama in causa il mondo della scuola, De Amicis fu attratto verso tale universo perché egli lo vedeva come uno “sterminato harem senza sultano, questa agguerrita falange di donne che muove all'assalto, che dilaga dalle aule e dalle palestre come un nugolo di Minerve armate dalla mente di Giove”¹⁴.

Certamente la passione femminile che, sia pure attraverso una serie di filtri traspare dalle biografie di De Amicis, può essere pensata come una concausa dell'attrazione di De Amicis per la scuola.

Del resto, come negare le pennellate sensuali che mai mancano nei suoi racconti, e non solo in quelli come *Amore e ginnastica*. Addirittu-

¹³ R. Bertacchini, *Scuola e gestione sociale nella pubblicistica educativa di E. De Amicis*, in E. De Amicis, *Pagine educative*, Firenze La Nuova Italia, 1966.

¹⁴ I. Calvino, *Nota introduttiva* a E. De Amicis, *Amore e ginnastica*, Torino, Einaudi, 1971 (1892), p. VIII.

ra ve ne sono anche in *Cuore*, dove Enrico prova un'attrazione smaccata con flessioni distintamente omosessuali per il bel Derossi e, perché no?, anche per il grande e grosso Garrone. Tuttavia, è altrettanto certo che De Amicis sia stato sospinto verso il mondo della scuola almeno da altre due componenti.

La prima è quella che si vuol far apparire più ingenua e forse è la più costruita, magari insieme al suo editore, e che De Amicis stesso denuncia allorché dice che sente agitarsi dentro di sé alla semplice visione di una scolaresca, di un maestro, di una situazione d'insegnamento-apprendimento. "Io..., scrive in *Pagine sparse*, ero nato per fare il maestro di scuola... quando vedo in una stanza quattro banchi e un tavolino, mi sento rimescolare"¹⁵.

La seconda è, comunque, razionalizzata e più raffinata perché più elaborata concettualmente nel tempo, ed è quella che lo porta a vedere nella scuola il motore dell'unificazione sociale e politica della nazione e, al tempo stesso, lo strumento più adatto per la sua emancipazione morale ed economica.

Il fatto è che, a trentadue anni, De Amicis sente che dovrà dare inizio quanto prima possibile ad un nuovo ciclo della sua carriera di scrittore e individua, dopo ben sette anni di riflessione e di ripensamenti, il perno di questo nuovo ciclo nella scuola, in particolare nella scuola popolare.

Questo ciclo sulla scuola sarà poi sussunto nell'orbita della nuova fase, quella socialista, all'interno della quale la presenza della scuola è costante.

In effetti, De Amicis è un intellettuale che, per vari motivi e concause, ma comunque per una ragione che egli stesso andrà via via affinando, ha sempre presente la scuola, pur non avendo mai fatto né l'insegnante né, *ex professo*, il teorico dell'educazione.

In un primo tempo, De Amicis ha presente la scuola in astratto, come quando, ufficialetto di appena ventidue anni, dà alle stampe, come si è detto, *Vita militare*, nel quale la scuola è rappresentata dall'esercito. Poi, sempre più nel particolare, come per esempio nel *Romanzo d'un maestro*, allorché si rende conto che alla scuola propriamente intesa e solo ad essa deve essere affidata la formazione dell'anima, ossia del soffio vivificatore, della nazione. Di una nazione che grazie alla scuola potrà avanzare sempre più verso gli ideali del socialismo.

¹⁵ E. De Amicis, *Pagine sparse*, Milano, Tipografia Editrice Lombarda, 1894.

Si tratta di un percorso meditato e attentamente commisurato ai mezzi che ha e sa di avere a disposizione, ossia le sue competenze di scrittore, la fama e il benessere economico che il loro sapiente uso gli aveva procurato, il contesto storico in cui si trova ad operare.

Credo si debba aggiungere l'appoggio che spesso si traduce in petulanza di un editore come Treves, il quale intravede il grande successo che potrà ottenere un libro sulla scuola e per la scuola scritto da uno come De Amicis.

Non è un caso che, proprio in forza di questa attenta meditazione e delle costanti richieste di Treves, De Amicis finirà per rinunciare alla pubblicazione del volume ormai terminato *Primo maggio* (1899), pressato dal forte timore che le tematiche socialiste del racconto, apertamente affrontate, confondessero i suoi lettori e, impedendo la diffusione dei suoi scritti, si rivelassero controproducenti al perseguimento del suo piano di emancipazione della società italiana verso ideali di uguaglianza e di fraternità.

6. *De Amicis non solo sentimentale*

Molti commentatori e critici di De Amicis non hanno mai creduto possibile che lo scrittore d'Oneglia fosse capace di un disegno di lunga portata, legato come sembrava allo spontaneismo sentimentale, alla scrittura, per così dire, di getto.

Ma qui sta una, e non certo la sola, delle capacità non comuni di De Amicis, quella di far sembrare prodotto del sentimento e dell'irruenza di espressione ciò che invece era frutto di calcolo ben meditato e affinato nel tempo.

Che De Amicis sia stato un soggetto sensibile e particolarmente influenzabile e, comunque, non sempre in grado di gestire al meglio situazioni in cui il suo temperamento talvolta l'aveva spinto troppo oltre, è senz'altro possibile crederlo come, del resto, denunciano apertamente i suoi rapporti con tre delle donne più importanti della sua vita: Teresa Busseti, la madre, Teresa Boassi, la moglie, Emilia Peruzzi, la sua "mammina" fiorentina.

Basterebbe, per una larga riprova, leggere il testo di Tamburini¹⁶, che ricostruisce la vita di De Amicis tra il 1875 e il 1898 anche attraverso le lettere della madre a Emilia Peruzzi e gli scritti della moglie.

¹⁶ *Teresa ed Edmondo De Amicis: dramma in un interno*, Torino, Centro Studi Piemontesi, 1990.

Tuttavia, le burrascose e, comunque, non felici circostanze non comprovano assolutamente che De Amicis non abbia meditato sul da farsi e non abbia saputo poi prendere quelle decisioni che aveva ritenuto le migliori e abbia agito poi di conseguenza.

De Amicis riesce a barcamenarsi, anche se non bene bisogna riconoscere, con le tre donne, mentendo spudoratamente a tutte e tre sia pur in varia misura. Egli riesce non tanto ad ingannare del tutto – cosa del resto impossibile – ma a nascondere per lungo tempo a tutte e tre una serie di informazioni di rilievo per ciascuna di esse.

De Amicis mente sapendo di mentire, non tanto perché è un bugiardo patologico, ma perché si illude così di potersi difendere dagli assalti delle tre donne, specie della madre e poi della moglie, attrezzandosi con la menzogna.

È comprensibile, a prescindere dal ritenerlo giustificabile. Il fatto è che ha sbagliato i calcoli, ma calcoli che lui ha fatto per durare a lunga scadenza.

Ma qui non interessa mettere in evidenza il comportamento morale di De Amicis, quanto la sua capacità di esercitare una sorvegliata attenzione per non cadere preda dello spontaneismo e della semplicistica reazione ingenua.

Da tutto ciò, comunque, emerge che la vita di De Amicis non è stata priva di pene e di affanni, anche se corta. E quanto accennato non è ancora nulla in confronto delle disgrazie a venire, in particolare il suicidio del figlio Furio, poco più che ventenne.

Attraverso contrarietà e dolori, De Amicis non passò solo armato del suo sentimento, ma anche delle sue competenze professionali e della sua razionalità che lo portavano a scrivere non come se tale esercizio fosse una terapia, ma perché sentiva di avere idee da comunicare e sapeva come farle passare al meglio tra i suoi lettori.

Quando scrive *Cuore*, sono otto anni che ci pensa, sospinto anche incessantemente dal suo editore Treves che fiutava l'affare e non voleva che stesse a perdere tempo a scrivere poesie (1881), che erano perfino brutte.

Il fatto è che De Amicis non ha ancora pronto *Cuore* nella sua testa e, come tutti coloro che non sanno far altro che scrivere, scrive. Scrive per pensare, per pensare a *Cuore*, che finalmente nel febbraio del 1886 gli sembra pronto nelle sue funzioni fondamentali. Si mette a stenderlo, in maniera impetuosa, riempiendo le funzioni con le azioni dei

suoi vari protagonisti che debbono, nel loro insieme, tracciare il disegno del suo progetto di scuola.

7. “Cuore”, ovvero l'utopia della scuola popolare

Con *Cuore*, De Amicis scrive la sua utopia sulla scuola. Si tratta di una scuola che, pertanto, è ben lontana da quella che c'è e che De Amicis ben conosce per averla descritta nel suo *Romanzo d'un maestro*.

Ma è anche una scuola che, in quanto ideale, non ci sarà mai. Tuttavia essa, quel modello che De Amicis traccia nel suo libro, dovrà essere la guida per poterla perseguire.

De Amicis scrive la sua utopia fingendo di essere un ragazzo di undici anni, Enrico. È lui la voce narrante di tutto il libro, eccetto che per i racconti mensili. Ed Enrico si comporta come un ragazzo torinese di 11 anni, con il suo italiano infrancesito, con le sue esagerazioni, con i suoi toni sentimentali troppo calcati, con un gusto “casalingo” per la retorica, e così via.

La scuola di *Cuore* vuole essere una scuola qualunque di una qualunque parte d'Italia. Ma è vero che è a Torino, non foss'altro perché quella utopia non poteva essere altro che l'espressione di una mentalità illuminista del nord. Impensabile collocare questa scuola a Canicattì. Come impossibile collocarla in un qualsiasi ambiente rurale dell'Italia d'allora.

La scuola di De Amicis è in città e non poteva essere altrove, perché la città funge, deve fungere, come costante stimolazione educante: i monumenti, la topografia, le sfilate delle truppe, il re, il carnevale, il Giorno dei Morti, il mercato, le varie botteghe artigiane, i negozi, le imprese edili, i mezzi di trasporto (l'omnibus), ecc.

La città è una delle strutture portanti della scuola di De Amicis.

L'altra struttura portante è l'insegnante, serio, che non ride mai, al massimo sorride, non scherza e non si lascia mai andare. Se non quando sente, all'esame finale, di aver fatto un buon lavoro con i suoi ragazzi. “7 luglio – *L'ultimo esame* – È quello orale. Il maestro cerca di sorreggere tutti i suoi. Tutti i genitori insieme non avrebbero potuto far meglio. Enrico fa bene e legge la contentezza negli occhi del maestro. Ma lui non è contento perché sa che non rivedrà più i suoi compagni. Si confida con Garrone che sta disegnando. Entra il maestro e dice che vanno tutti bene e per mostrarsi contento fa un po' il pagliaccio, lui che

non rideva mai. ‘La cosa parve così strana, che invece di ridere, tutti rimasero stupiti; tutti sorrisero, nessuno rise. Ebbene, io non so, mi fece pena e tenerezza insieme quell’atto da allegrezza da fanciullo. Era tutto il suo premio...’. Come si vede il maestro se fa un gesto a lui non consono, deve essere spiegato, ci deve essere una ragione forte: nove mesi di scuola. Enrico lo ricorderà per sempre. Probabilmente andrà a trovarlo come ha fatto suo padre”.

Lavoratore coscienzioso anche se povero, il tipo di maestro ideale, Perboni, con le sue premure, i suoi interventi misurati e le sue conoscenze che esibisce al meglio nei racconti mensili, è un eroe senza il quale la scuola non ci potrebbe essere. In effetti, la scuola propriamente detta, è il maestro che la fa e la rende vivibile e funzionale.

L’altro pilastro della scuola deamicisiana è la famiglia. In *Cuore* la famiglia ha un ruolo importantissimo, un ruolo che rischia di mettere in ombra quello stesso del maestro che può passare come un esecutore della volontà della famiglia e, *in primis*, di quella del padre.

Il prototipo del padre-sostegno della scuola è proprio il padre di Enrico, Alberto Bottini, l’ingegnere.

Egli è sempre presente, insieme al figlio che li racconta, agli avvenimenti salienti della scuola: incontri con i compagni di Enrico per strada, a scuola o a casa, commento delle attività della classe, colloqui con il direttore, visita a luoghi cittadini, visita al vecchio maestro, ecc.

Anzi, sembra che questo sia il lavoro di Alberto Bottini, del quale, peraltro, a differenza di tutti gli altri padri che compaiono nel libro, non si dice mai che lavoro faccia.

Forse, in una sorta di situazione da organi collegiali *ante litteram*, è il rappresentante di classe.

Scherzi a parte, di lui si dice che è ingegnere, per far capire che è persona colta e moderna (dal 1876 era stata aperta la Facoltà di ingegneria ai diplomati della sezione fisico-matematica degli Istituti tecnici) e adatta a rappresentare tutte le famiglie della terza classe della sezione Baretto¹⁷.

¹⁷ Il nome della scuola è di fantasia, perché a Torino non c’è mai stata una scuola con questo nome che è quello di un celebre letterato torinese, Giuseppe Baretto auto-nominatosi Aristarco Scannabue, vissuto circa un secolo prima. In realtà si tratta della Scuola Moncenisio che era collocata in via Cittadella 3, vicino all’abitazione di De Amicis frequentata dai suoi due figli Furio e Ugo. Ecco come descrive Enrico Bottini, ossia De Amicis, il primo giorno di scuola alla sezione Baretto: “Mia madre mi condusse questa mattina alla Sezione Baretto a farmi inscrivere per la terza elementare: io pensavo alla campagna e andavo di mala voglia. Tutte le strade brulica-

Alberto Bottini non va a colloquio col maestro Perboni, per il semplice fatto che è in costante contatto con lui e con il direttore, si potrebbe dire che *fa la scuola* insieme al maestro.

Perboni si impegna nei racconti mensili e il padre in lunghe lettere al figlio, cui si affiancano, per esibire la corallità della famiglia, anche quelle della madre e (una) della sorella.

I racconti sono per tutta la classe – questo è il ruolo democratico del maestro –, mentre le lettere sono esclusivamente per Enrico, a rimarcare il ruolo di appoggio mirato della famiglia.

È da notare che Bottini e famiglia, alla fine dell'anno scolastico, si trasferiranno altrove per ragioni di un lavoro rimasto ignoto. Il trasferimento sta a significare che il ruolo di Alberto, di rappresentante delle famiglie della sezione Baretti, sarà preso da un altro padre. Si tratta di un ruolo che non è legato all'ingegner Alberto Bottini, ma ad Alberto Bottini in quanto padre di Enrico, scolaro della terza classe della sezione Baretti.

Ossia, non conta tanto Alberto come personaggio, ma come tipo che incarna il ruolo del rappresentante di classe e la funzione del padre e, non solo, del *pater familias*.

Ma questo discorso vale per tutti i personaggi di *Cuore*, e quindi, anche per il maestro Perboni che non ha altra funzione che quella di rappresentare l'imprescindibile necessità dell'insegnante, senza il quale non c'è scuola.

Indubbiamente, nell'economia del racconto ha più spazio e più battute Alberto Bottini che Perboni. Ma, al di là di ogni fenomenico protagonismo, la scuola c'è proprio perché ci sono padre e maestro in stretta sinergia. Sono anch'essi due tipi del libretto di istruzioni e di spiegazioni di come è fatta la scuola

A De Amicis, scrittore di *Cuore*, servono più dei tipi che dei personaggi e, non a caso, tutti coloro che compaiono nel libro vengono

vano di ragazzi; le due botteghe di libraio erano affollate di padri e di madri che compravano zaini, cartelle e quaderni, e davanti alla scuola s'accalcava tanta gente che il bidello e la guardia civica duravano fatica a tener sgombra la porta. ... Entrammo a stento. Signore, signori, donne del popolo, operai, ufficiali, nonne, serve, tutti coi ragazzi per una mano e i libretti di promozione nell'altra, empivano le stanze d'entrata e le scale, facendo un ronzio che pareva d'entrare in un teatro. Lo rividi con piacere quel grande camerone a terreno, con le porte delle sette classi, dove passai per tre anni quasi tutti i giorni" (G. Genovesi, *Cuore: una lettura "sub specie utopiae"*, cit., p. 88). Per De Amicis la scuola elementare era interclassista e ne dà un'immagine plastica con la sua penna forbita che sapeva toccare ogni tasto senza appesantire la pagina.

chiamati per il solo cognome. Gli stessi compagni di Enrico sono sempre indicati per cognome e con la caratteristica saliente che li identifica nel comportamento.

Credo che De Amicis non avesse altra scelta se voleva, come voleva, essenzializzare i comportamenti, fissare i tipi, farli restare impressi nella mente senza margine di errore.

I personaggi di *Cuore*, quindi, non possono essere sfumati e le loro azioni sono sempre a tutto tondo, esagerate, sono quelle di tipi. E questo vale per tutti i personaggi del *presepe* deamicisiano: pecorine, pastori, re magi, sfondo e contesto sono tutti intercambiabili con altri personaggi simili e nessuno se ne deve accorgere. Essi ci sono per dare vita e senso all'evento della capanna o della grotta.

Il padre di Enrico viene sempre indicato con la sua funzione di padre, che è la ragione per cui è nel libro.

Solo Enrico, la voce narrante, che esaurisce la sua funzione in questo ruolo esterno – è l'Itlodeo di De Amicis – è sempre indicato con il nome di battesimo. Ma egli non è un vero e proprio scolaro: è appunto un “raccontatore di frottole”, come il vero Itlodeo nell’*Utopia* di Moro.

Cuore è, sì, un libro che vuol far leva sul sentimento, ma lo vuol fare secondo un disegno preciso, tracciato con regole rigorose da cui non è permesso derogare.

Il mosaico si può comporre solo se ogni tessera è inserita al posto giusto e perché questo accada, la tessera deve avere quelle caratteristiche e non altre. Ciò che non serve a questo scopo è tralasciato. Per esempio, non si sa come si chiama il fratellino di Enrico, né la loro madre, così come non si sa, lo si è detto, quale sia il lavoro del padre.

Sono particolari omessi semplicemente perché non servono al racconto. Non serve neppure spiegare perché Enrico abbia undici anni e il muratorino nove.

È sufficiente che entrambi assolvano alla funzione loro assegnata, l'uno di narrare, l'altro di essere un gracile, povero e simpatico rappresentante del proletariato edile.

E così si può continuare per ciascuno dei compagni della terza classe della sezione Baretti, una classe in cui sembra che non manchi certo l'attività, anche se non si sa mai in cosa precisamente consista.

De Amicis il programma da svolgere lo dà per scontato. A lui non interessa, è un dettaglio di cui può fare a meno. Il programma nasce da eventi casuali (si fa per dire, giacché nulla è casuale in *Cuore*), l'inse-

rimento dell'allievo calabrese, le cattiverie di Franti, le bontà di Garrone, la bravura scolastica di Derossi, ecc.

A De Amicis interessa mettere le basi per fondare la scuola, far capire quali sono i pilastri su cui farla poggiare (maestro, famiglia, città), le norme e i valori che ne costituiscono la trama e ne indicano i fini, incarnati dai racconti mensili.

I toni sentimentali e avventurosi, commoventi e certe volte non privi di *suspence* servono per catturare quanto possibile l'interesse dei lettori, grandi e meno grandi, sui quali sostanzialmente De Amicis fa affidamento perché trascinino il libro in mano ai genitori e li coinvolgano nell'opera titanica di fondare un vero progetto di scuola o, comunque, di collaborare a fondarla, anche se sarà la scuola che non ci sarà mai.

Il profilo dell'insegnante tra caratteristiche, conoscenza e competenze

Luciana Bellatalla

L'articolo parte da una domanda: perché solo in anni recenti il tema della valutazione dell'insegnante è diventato urgente? Ed individua una risposta nelle progressive trasformazioni peggiorative che la scuola ha subito e, quindi, nella perdita di centralità dell'insegnante. Di qui la necessità di definire le caratteristiche, le conoscenze e le competenze dell'insegnante. Esse sono riassunte nella definizione di insegnante come intellettuale. Valutare un simile insegnante è solo possibile valorizzando la sua volontà di miglioramento culturale e professionale e, quindi, fornendogli occasioni di libero aggiornamento e di crescita professionale attraverso un anno sabbatico, non esistendo altri criteri oggettivamente probanti.

Why did teaching activity assessment recently become an urgent problem? It is grounded, according to the author, on the progressive decay of school system because of a bad school politics. Teachers have lost their central role. Then, it is important to define peculiarities, cultural and professional background skills of a teacher: summing up a teacher must be an intellectual. As there are no objective standards for the assessment of such a teacher, the author suggests to consider whether, how and how long a teacher tries to improve his/her professional and cultural condition and proposes a sabbatical leave to realize his/her projects.

Parole chiave: scuola, insegnante, intellettuale, valutazione, anno sabbatico

Keywords: school, teacher, intellectual, assessment, sabbatical leave

1. Necessità di una definizione

Fino ad una cinquantina di anni fa, il ruolo, la funzione e le competenze degli insegnanti erano oggetto specifico di altrettanto specifiche ricerche di altrettanto specifici studiosi; ma a livello di immaginario collettivo i contorni della figura dell'insegnante erano nitidi, anche perché il sistema scolastico era chiaramente strutturato e definito per metterne in rilievo determinate caratteristiche e competenze. Insomma, si era andato costituendo, all'incirca dall'inizio della nostra storia unitaria, una sorta di tacito patto socio-culturale per cui alla scuola spettava il compito di trasmettere i valori socialmente condivisi per non alterare la quiete della vita civile ed all'insegnante il compito di fare da volano e da cinghia di trasmissione di tale progetto. È storia fin

troppo nota per dovervi insistere, specie dopo i saggi di Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron in Francia, e di Marcello Dei e Marzio Barbagli in Italia¹, che non lasciano dubbi sulla qualità classista di un'istruzione legata a scelte politiche conservatrici.

L'insegnante, esito di questo disegno politico e sociale, era, per lo più, quello che in altra occasione, ho definito *ligio*, vale a dire consapevole del suo dovere e fedele esecutore del percorso assegnatogli dalla legge. Nell'immaginario collettivo la valutazione del suo operato era tanto più positiva quanto più egli sapeva incarnare il modello educativo proposto dalla politica scolastica.

Pertanto, l'insegnante era apprezzato – e l'ho già notato altre volte – per le sue capacità di selezione e per la sua preparazione culturale. La didattica, tutt'al più accettata e ricercata come repertorio di espedienti tecnici, si risolveva, per il docente, in lezione frontale e valutazione della *performance* dell'alunno e, per quest'ultimo, in silenzio, ascolto e rispetto delle consegne.

La preparazione culturale e l'autorità concessa dalla legge conferivano all'insegnante un certo rispetto sociale in mancanza di quel prestigio anche economico, che i bassi stipendi non gli permettevano di acquistare.

In qualche modo, in questa prospettiva, l'insegnante era un *dominus* all'interno della sua classe, una sorta di signore assoluto con cui nessuno osava interferire.

Certo, tuttavia, in generale, ch  le eccezioni non sono mancate, questo non era un insegnante perfetto, vale a dire modellato su un paradigma di educazione: era, di fatto, un buon preparatore tecnico, per dirla in gergo sportivo, capace di allenare i suoi alunni alla disciplina del lavoro, ma pi  erudito che intellettuale, preoccupato per lo pi  di dare nozioni che di suscitare roveli di pensiero, vincolato al canone della sua materia e generalmente poco interessato ai problemi della didattica.

Dal Sessantotto in poi tutto   cambiato: dapprima, sull'onda della contestazione, gli insegnanti pi  attenti (quelle eccezioni a cui l'adesione ad un canone culturale e sociale era sempre andata stretta) hanno sentito il bisogno di aprirsi ad esperienze innovative, presenti da noi ma minoritarie fin dal secondo dopoguerra, di aggiornarsi an-

¹ Cfr. P. Bourdieu, J. C. Passeron, *Les H ritiers. Les  tudiants et la culture*, Paris, Editions de Minuit, 1964 e M. Dei, M. Barbagli, *Le vestali della classe media*, Bologna, il Mulino, 1969.

che sul piano professionale e di fare della loro classe un laboratorio. E la politica, con il ministro Ruberti, ha raccolto le voci della scuola militante quando ha istituito sia i Corsi di laurea in Scienze della Formazione primaria sia la SSIS nel 1990², grazie ai quali gli aspiranti docenti si sarebbero dovuti impadronire di tutti i vari ferri del mestiere: non solo i saperi disciplinari, ma anche le competenze professionali, attraverso l'approccio ai problemi psicologici, didattici, motivazionali e laboratoriali che il processo di insegnamento/apprendimento implica.

Ma questo periodo di grazia è durato poco. Dalla Riforma Berlinguer in poi è stato un precipitare sempre più in basso e non per colpa di un approccio progressista ed egualitario alla scuola, come la coppia Mastrocola-Ricolfi vuole far credere, ma proprio perché si è passati ad una scuola avulsa dalla dimensione culturale e costruita come una azienda per cui contano la soddisfazione del cliente e ottenere gli obiettivi con la minima spesa. Ed è dolorosa storia recente che ha prodotto un ritorno al peggiore passato. L'insegnante ha perso la sua centralità e la sua autorevolezza a vantaggio dei clienti da cui dipende; la didattica è tornata ad essere non un campo di ricerca, basato su un paradigma scientifico, ma un repertorio di accorgimenti più o meno innovativi o sorretti dalle nuove tecnologie; la scuola privata o quella familiare (entrambe senza veri controlli da parte ministeriale) hanno assunto un ruolo privilegiato; il falso mito dell'oggettività – sia nella presentazione di fatti, aspetti culturali e contenuti specifici sia nella valutazione delle prove degli scolari – si è affermato in maniera rompente ed ha travolto valutazioni e risultati.

Di qui una trasformazione notevole nella percezione del lavoro dell'insegnante (oltre che nello svolgimento effettivo e quotidiano di tale lavoro). L'immaginario collettivo ha cominciato a pensare agli insegnanti come a fannulloni, da controllare a vista; come prezzolati a servizio dell'utenza e come veri e propri nemici di famiglie e figli: compiti in classe, valutazioni delle prove, scansione dei programmi, esami sono stati sottoposti a valutazione esterna, spesso del TAR, mentre sono cresciuti contenziosi tra famiglie ed istituzioni.

Per difendersi, così sguarnito su più fronti, l'insegnante ha ripiegato su atteggiamenti formali: rispetto dei tempi, dei rituali, erogazione di nozioni e attenzione alla *performance*, ma al tempo stesso rassegnata accettazione di corsi di aggiornamento e/o di progetti imposti e non

² Cfr. Legge n° del 341 del 1990.

elaborati in prima persona. Un ritorno in piena regola al passato peggiore, come ho già detto.

Il risultato: un sempre più crescente scollamento tra il mondo della ricerca scientifica in ambito educativo e la scuola e un sempre più crescente legame tra scuola e aspettative del mondo sociale. L'occupabilità, parola d'ordine dall'ormai lontano memorandum Brunet³, è diventata il *basso ostinato* di ogni discorso sulla scuola.

Se la scuola non funziona – e non funziona, visto che il 51% dei quindicenni non comprende quanto legge⁴ – si dice che ciò dipende dai docenti: troppo vecchi, troppo ancorati a metodologie stantie. Se la scuola non funziona – e gli abbandoni sono lì a dimostrarlo – ciò dipende dal fatto che, in una prospettiva di *marketing*, non è attraente, con i suoi contenuti datati e il suo distacco dal mondo del lavoro e della produzione.

Di qui la richiesta, accolta dalla politica, di continua valutazione delle attività scolastiche e l'esigenza di controllare e valutare gli insegnanti, colpevoli di essere autoreferenziali e restii al cambiamento: ciò ha determinato, da un lato, una ulteriore burocratizzazione del già troppo burocratizzato mondo della scuola, con la nascita di vere e proprie strutture (come l'Invalsi e l'Anvur), per le quali si potrebbe ripetere la tradizionale domanda su chi ha il compito di valutare i valutatori e sui criteri del loro reclutamento; e, dall'altro, la diffusione di paro-

³ È noto con questa denominazione il *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, elaborato nel 2000 dalla Commissione europea, che richiede aggiornamento nelle competenze di base, apertura a nuovi saperi legati soprattutto al mercato del lavoro, potenziamento di attività di orientamento e valutazione, di investimenti sulle risorse umane: istruzione e formazione (anziché educazione), risorse umane, occupabilità, valutazione dei risultati dell'apprendimento sono così entrati, per un verso, nel linguaggio corrente, inerente al sistema scolastico e, per l'altro, in interazione con il processo Sorbona, che ha stravolto anche i percorsi universitari, per durata, organizzazione e finalità.

⁴ L'allarme è stato lanciato nel maggio del 2022 da Save the Children, che, come era prevedibile, ha individuato nelle categorie più disagiate (figli di migranti, di famiglie a basso reddito e il meridione del Paese) i soggetti più svantaggiati, commentando come ciò sia un segnale preoccupante per il sistema scolastico, per il futuro economico, ma anche per la vita democratica dell'Italia. Peraltro, anche i risultati Invalsi 2021, seppure di qualche punto meno allarmanti, non lasciano dubbi sul fatto che i nostri ragazzi, più avanzano nel percorso scolastico, meno competenze acquistano (cfr. i documenti consultabili e scaricabili al sito https://invalsi-serviziostatistico.cineca.it/?posizione=ss&form=opendata_territorial; ultima consultazione in data 10 settembre 2022).

le d'ordine, come merito, competenza e valutazione, dal sicuro effetto sul pubblico, ma dai contorni concettuali incerti e vaghi.

La recente campagna elettorale è una testimonianza di questo *trend*, inauguratosi dai tardi anni Novanta del secolo scorso: da un lato, ci sono i *laudatores temporis acti*, che, comunque, nella loro ansia restauratrice, e Ricolfi ne è un esempio, non sono neppure lontani eredi dell'aristocraticismo culturale di Gentile, deleterio quanto si vuole, ma pur sempre dettato da un'idea di scuola intellettualmente efficace nel perseguimento del sogno platonico di filosofi-governanti, ma sono difensori di privilegi di casta in un'ottica di scuola privata; dall'altro, si sono attestati i *soi-disants* progressisti, che vogliono una scuola rinnovata, ossia al servizio dell'economia e, quindi, dei bisogni e delle aspettative del mercato del lavoro. Da un lato, si parla di meritocrazia da difendere; dall'altro, di potenziamento della scuola tecnica e professionale.

Siamo sempre e comunque ad una scuola eteroclita ed eteronoma: eteroclita, perché le sue finalità vengono declinate variamente a seconda delle circostanze o del grado (dalla socializzazione al benessere, dall'empatia all'accoglienza, dal potenziamento al recupero); eteronoma, perché il suo progetto culturale risponde a principi estranei all'educazione, dettati ora da esigenze economiche, ora da indirizzi ideologici ora dal *maistream*. Ma mai dalla Scienza dell'educazione e da un approccio epistemologico e teorico alle questioni educative e didattiche.

2. *L'insegnante secondo la Scienza dell'educazione*

In questo dibattito annoso, spesso inconcludente ed inutilmente verboso, per lo più ospitato da *talk-show* televisivi, da quotidiani e da *pamphlets* polemici, di sicuro impatto su un pubblico ormai abituato a demonizzare gli esperti e a dar credito al luogo comune, sfuggono due aspetti importanti.

Innanzitutto, per progettare un nuovo modello di scuola, come per qualsiasi altro progetto, il prerequisito necessario è avere un'idea di ciò che si vuol raggiungere. Dunque, per progettare una scuola, occorre avere un'idea di scuola.

In secondo luogo, come tutte le idee anche quella di scuola deve, sì, tener conto delle esperienze pregresse, ma deve lavorare, con metodo, su concetti e deve essere il frutto di una concatenazione logica ed argomentata.

Il primo punto da cui partire, è che esiste un sapere specifico – la Scienza dell'educazione – che definisce il paradigma di educazione e, quindi, quello di scuola e di insegnante, stabilendo la cornice concettuale entro cui muoversi per costruire esperienze dotate di senso e di efficacia.

Il secondo punto, derivato dal primo, è che in quanto congegno concettuale, la scuola, come del resto l'educazione, di cui è declinazione, non è al servizio che di se stessa: Dewey lo ha stabilito con chiarezza nel 1916⁵. E perciò, si possono, sì, fissare obiettivi circoscritti e concreti al percorso scolastico, ma la sua finalità è e resta, necessariamente, l'educazione.

Dunque, la scuola non è un servizio per il mercato, ma un luogo in cui deve svilupparsi attraverso contenuti, attività, strumenti adeguati ed efficaci l'educazione dei soggetti che accoglie. Sua *mission* è prepararli al futuro come soggetti pensanti, capaci di giudicare, scegliere e volere in maniera autonoma. Da questo punto di vista, i contenuti programmatici di un percorso scolastico sono indifferenti ad un solo patto, cioè che siano strumenti per abituare ad usare la testa: chi sa pensare, sa anche progettare, scegliere e fare. La famosa triade saper pensare, saper fare e saper essere non è un programma per la scuola, ma il risultato di una educazione genuina, che mette al centro, per dirla con Dewey, il pensiero riflessivo, che è al tempo stesso il catalizzatore del processo educativo ed il punto di raccordo di immaginazione, memoria, curiosità, capacità di individuare e di risolvere i problemi che i vari contesti pongono.

Una scuola, dunque, al servizio del mercato e delle esigenze economiche dimidia gli sforzi educativi, li rende settoriali piegandoli ad esiti professionali; e finisce per progettare per il presente e non per il domani: la scuola non è un luogo di apprendistato, ma di educazione. E l'educazione è dell'uomo e non del lavoratore in un determinato ambito, a cui, dopo una formazione generale, possono provvedere aziende e enti locali.

⁵ Scrive, infatti, Dewey: "When it is said that education is development, everything depends upon how development is conceived. Our net conclusion is that life is development, and that developing, growing, is life. Translated into its educational equivalents, that means (i) that *the educational process has no end beyond itself*; it is its own end; and that (ii) *the educational process is one of continual reorganizing, reconstructing, transforming*" (*Democracy and Education*, New York, MacMillan Co, 1916, p. 59; i corsivi sono miei).

Per uscire da questo equivoco, bisogna tornare alla figura dell'insegnante che non è non può essere pensato, preparato e voluto come un *personal trainer*.

Se la scuola è il luogo dell'educazione, di necessità l'insegnante ha da essere un intellettuale. Anni fa, a proposito dell'insegnante, ne parlai come del perno del percorso educativo e di un ponte tra il sapere e i suoi alunni. Se l'immagine del perno mi pare ancora efficace, anche alla luce dei mutamenti in atto nel sistema scolastico italiano, la metafora del docente come *pontifex* mi appare oggi, solo parzialmente valida: ancora guida verso la conoscenza, di fatto oggi l'insegnante deve essere capace di gettare il suo alunno nel mare dell'incertezza e dell'ignoto. E questo non solo perché l'insegnante non meno dei suoi alunni è in una condizione di perenne ricercatore, ma anche per almeno altri due motivi, connessi – la tentazione era dire connaturati – al concetto stesso di educazione.

Innanzitutto, infatti, il percorso educativo si svolge in un tempo – il presente – diverso da quello in cui il soggetto in crescita vivrà e che, quindi, di necessità, porrà problemi inediti e conoscerà strumenti tecnici, oggi forse prevedibili, ma di fatto ignoti.

In secondo luogo, dovendo educare in un mondo che vive di presunte (e spesso avvelenate) certezze⁶, è necessario sollecitare nell'alunno l'abitudine ad un pensiero complesso, che metta in grado di comprendere che non solo l'apparenza è diversa dalla "verità" – concetto, peraltro, a cui la filosofia greca richiama continuamente –, ma anche che la verità è un concetto *in fieri*: per districarsi in un mondo dalle facce plurime e dagli intrecci complessi, per evitare la semplificazione, a scuola bisogna abituarsi ad esercitare metodicamente il dubbio, a lavorare in maniera metodicamente e metodologicamente disciplinata, non a ripetere dati e nozioni, ma a scoprire problemi ed inventare soluzioni. Insomma, bisogna che l'insegnante, oltre a dare le necessarie informazioni di base, il lessico fondamentale e i principi informativi della sua disciplina – vale a dire i mattoni necessari a costruire l'edificio della conoscenza – metta in condizione i suoi alunni di trasferire quei dati e quegli aspetti in altri contesti ed in altri pro-

⁶ Su questo tema, rimando di frequente al lavoro di Franca D'Agostino, *Verità avvelenata. Buoni e cattivi nel dibattito pubblico*, Torino, Bollati Boringhieri, 2010 che mi pare sappia con efficacia e competenza descrivere le derive argomentative di una cultura soddisfatta di quanto appare e di discorsi e giudizi, spesso logicamente infondati, ma capaci di rispondere a moti emozionali, di fatto assai primitivi.

blemi. E ciò può fare solo se non è un ripetitore, ma un interprete di quanto insegna: non un oggettivo espositore o un arbitrario costruttore di dati, ma colui che su eventi, dati, informazioni sa costruire una visione del mondo, logicamente giustificata.

Se, come sostiene da anni Alessandra Avanzini⁷, insegnanti e alunni si incontrano nel mondo-in-comune rappresentato dalla cultura e dalla conoscenza condivisa, deve essere chiaro ai giovani che quel mondo comune e comunicato non è statico, ma dinamico e che il passaggio da una dimensione culturale ad un'altra, da una serie di elementi condivisi ad un'altra non solo è continuo ed inarrestabile, ma è anche un lavoro a cui contribuiamo e dobbiamo contribuire tutti. Anche i più giovani e gli apparentemente più piccoli, emarginati o in difficoltà: la scuola è inclusiva perché la società *deve* essere inclusiva.

Di qui la necessità non solo di preparare professionalmente il corpo docente – ma di questo nulla dirò, ché sarebbe necessario un altro intervento – e di dare all'insegnante tutte le occasioni possibili di crescita culturale e professionale, ma anche e soprattutto la necessità di renderlo consapevole della sua qualità di intellettuale a pieno titolo. Non diversamente da chi, tradizionalmente, si fregia di questo attributo, accademici, artisti, giornalisti, registi o altro del genere.

Partiamo dall'*Idealtypus* dell'intellettuale e vediamo come tali caratteristiche esemplari possono calarsi nella vita del docente.

L'intellettuale, in genere, è colto, e non semplicemente erudito; è laico, perché è insofferente a pregiudizi, stereotipi o codificazioni ideologiche; è disposto all'ascolto attivo e, quindi, ama dialogare; guarda a fatti, contesti e persone con distacco partecipativo; pratica una tolleranza attiva. Inoltre, poiché è consapevole del proprio ruolo e della responsabilità sociale che da esso deriva, traduce il suo necessario impegno etico-politico in atteggiamento critico: la sua laicità gli impone come costume il dubbio e come dovere lo slancio utopico. Nelle pieghe del suo presente, egli legge i segni del futuro e cerca di indirizzarlo verso il meglio, facendosi educatore degli altri, per cui spesso i limiti appaiono insormontabili ostacoli e non occasioni di crescita e di cambiamento. Perciò, al fondo, con la sua inattualità, l'intellettuale è sempre scomodo: mai allineato a quello che oggi si definisce *mainstream* o indulgente con i potenti di turno, egli fa della

⁷ A. Avanzini, *Didattica: la scienza dell'educazione per una scuola-laboratorio*, in L. Bellatalla, G. Genovesi, E. Marecotti (a cura di), *La scuola: paradigma e modelli*, Milano, FrancoAngeli, 2007, p. 37.

sincerità un'arma temibile. Dinanzi all'intellettuale il re è sempre nudo.

Queste caratteristiche si attagliano ad ogni educatore, che voglia, dunque, in quanto tale, preparare i suoi alunni non ad essere integrati in un sistema socio-culturale, ma capaci di costruire il futuro, responsabili verso se stessi ed i propri simili; curiosi ed investigativi, ma anche capaci di sollevare dubbi e problemi in grado di allargare gli orizzonti; mai soddisfatti di presunte certezze e di quanto appare; interessati allo studio nella misura in cui comprendono di imparare non per soddisfare ad un'ambizione personale o familiare o per avere uno stipendio garantito a breve, ma per costruire quel mondo-in-comune in cui dovranno vivere e non lasciarsi vivere.

3. *Valutare: che cosa, come e perché*

Si tratta, bisogna riconoscerlo, di un modello di docente lontano anni-luce da quello che la politica scolastica, dai tardi anni Novanta del secolo scorso in poi, ha imposto: burocratizzato, sottoposto, come ho detto, ai capricci dei clienti, piegato al tecnicismo didattico e non creatore di situazioni didatticamente sollecitanti ed efficaci.

Dove tutto è fissato, valutare è semplice: o si risponde agli standard stabiliti, e si è giudicati positivamente; o non si risponde a tali standard e, di conseguenza, il voto è negativo.

La scuola che la politica scolastica ha costruito con parametri prefissati, si attesta sul mito dell'oggettività, che si può verificare con prove standardizzate o con tabelle, istogrammi e schemi e può dare risultati che si credono certi e indiscutibili. Ma cosa si deve valutare in un insegnante per verificarne l'efficacia?

Innanzitutto, bisogna chiedersi rispetto a che cosa si vuol valutare l'efficacia anche tenendo conto che nell'attività del docente entrano più aspetti: le capacità relazionali con gli alunni ed i colleghi; le qualità emotive in interazione con gli aspetti razionali; le capacità retoriche; le capacità di facilitatore e di "seduttore", ossia di saper interessare e portare con sé i ragazzi nel suo viaggio culturale; le capacità organizzative e progettuali; la volontà di innovare, aggiornare e rivedere il suo percorso e le sue scelte; il suo bisogno di aprire le finestre della scuola sul mondo extrascolastico.

In secondo luogo, bisogna escludere dal piano valutativo un discorso tarato sul concetto di produttività aziendale. Che cosa produce un

insegnante? Registri, elettronici o cartacei, pieni di date e di lezioni svolte? Ahimè, sappiamo per esperienza che questi appunti dicono ben poco: documentano forse il rispetto di programmi e scadenze, ma non come quelle tappe sono state affrontate e sviluppate.

Si può, allora, ricorrere ai risultati conseguiti dagli alunni: nelle prove oggettive dell'Invalsi o Ocse-Pisa o nei vari concorsi – dai *certamina* di lingue classiche a Olimpiadi di Matematica, Filosofia, Informatica. Ma anche qui si presentano due ostacoli: nei vari concorsi, simili a passerelle per esercitare i giovani all'idea, corrente nei nostri tempi, del successo che paga, si presentano i migliori e i più motivati da cui non possono che provenire buoni risultati. Nelle valutazioni più generali, cui tutti si sottopongono, si pretende di raggiungere una buona attendibilità di risultati. Ma non si tiene conto di tutte le variabili in gioco: l'emozione di chi risponde (né più né meno come accade nei test psicologici o nelle prove d'esame o perfino nei quiz televisivi); il fatto che gli insegnanti più efficaci hanno abituato gli alunni al dialogo e non alle risposte a crocette; il significato dell'errore, che talora rimanda a soggetti divergenti e non ignoranti; l'equivoco di fondo che ogni cognizione sia misurabile. Infine, per ultimo ma non da ultimo, bisogna tenere presente che l'educazione si coniuga con la lentezza e che non tutti gli alunni metabolizzano, per così dire, le conoscenze negli stessi tempi: è una questione di stile cognitivo, ma anche di diligenza o applicazione, di interesse dilazionato o semplicemente di differenti gradi di maturazione. In ogni caso, come la colpa di un obiettivo non raggiunto non si può imputare completamente all'alunno così non si può imputare completamente alla scarsa efficacia dell'insegnante.

E poi chi valuta? I test oggettivi, come ho detto, sono scarsamente probanti; gli alunni possono descrivere la vita di classe, il clima sociale che l'insegnante sa creare, il suo approccio didattico. Ma non possono fare di più. La commissione valutativa prevista dalla Buona Scuola mi pare rispondere più a un discorso di organizzazione e di burocrazia che a criteri di attendibilità ed efficacia.

I concetti in gioco – merito, competenze, e perfino valutazione – sono polisemantici; cambiano con i contesti, come i richiami storici da cui sono partita, mettono bene in evidenza; spesso sono usati in modo ambiguo o fumoso: dovrebbero essere seriamente ripensati. Nell'attesa di chiarimenti, che fare?

Ciò che davvero descrive il profilo dell'insegnante, il suo impegno e il suo bisogno di essere sempre più adeguato al suo lavoro, specialmente nell'ottica di un insegnante-intellettuale, è nell'arricchimento continuo del suo curriculum. I dirigenti (e il Ministero) dovrebbero favorire una didattica per progetti, una programmazione autonoma dei docenti, finalmente scollegata dall'eshaustività (ormai improponibile dei programmi ministeriali) e, inoltre, aggiornamenti non calati dall'alto ed imposti talora dal Ministero, consigliati dall'Indire o proposti a vario titolo da agenzie anche private, ma legati ai progetti presentati. Si dovrebbe concedere agli insegnanti – e qui ripeto una proposta che già ho avanzato anni fa – un anno sabbatico ogni cinque di insegnamento da spendere presso università, italiane o straniere, o presso scuole all'avanguardia all'estero, che vengono segnalate per percorsi particolarmente efficaci, per approfondire ora aspetti disciplinari ora aspetti legati alla dimensione pedagogico-didattica.

Questi percorsi di approfondimento, liberamente scelti e capaci di gettare ponti tra scuole e docenti diversi per formazione, cultura e talora storia, sono, almeno nella mia prospettiva, la cartina di tornasole per distinguere un insegnante burocraticamente *ligio* (e culturalmente *grigio*) da un insegnante consapevole della sua *mission*. E, diciamolo chiaro, la consapevolezza di un lavoro difficile, ma affascinante e coinvolgente, come quello dell'insegnante è il primo segno dell'efficacia di tale lavoro.

Riferimenti bibliografici

- Alberti A., *Quale scuola nel futuro?*, Roma, Anicia, 2021
- Bellatalla L., *La scuola che cambia: problemi tra competenza e conoscenze*, Tirrenia-Pisa, del Cerro, 2004
- Bellatalla L., *Da Gentile a Gelmini, quale identità per la scuola italiana?* in S. Baffi, D. Luglio (sous la direction), *Enseignement et identités culturelles dans les pays d'Europe du Sud...*, in "Études italiennes", 2, 2015, pp. 169-177 (on-line)
- Bellatalla L., *Insegnare oggi tra molte delusioni e poche speranze*, in "Ricerche Pedagogiche", LV, 218, 2021, pp. 37-46
- Bellatalla L. (a cura di), *L'insegnante tra realtà e utopia*, Roma, Anicia, 2011
- Bellatalla L. (a cura di), *Aspetti e problemi della professionalità e della pratica docente*, in "Annali on-line della didattica e della formazione docente", Università di Ferrara, 12/2016 (supplemento)
- Bellatalla L., Genovesi G., Marescotti E. (a cura di), *Insegnare prima di insegnare. Fondamenti per la professionalità docente*, Milano, Angeli, 2006
- Bellatalla L., Genovesi G., Marescotti E. (a cura di), *La scuola: paradigma e modelli*, Milano, Angeli, 2007

Bentolila A., *La scuola contro la barbarie*, tr. it., Prefazione di Benedetto Ver-
tecchi, Roma, Anicia, 2021

Bianchi P., *Nello specchio della scuola*, Bologna, il Mulino, 2020

Genovesi G., *Pedagogia e didattica alla ricerca dell'identità*, Milano, Angeli,
2003

Genovesi G., *La scuola serve ancora*, Roma, Anicia, 2022

Luppi A., *La scuola come impresa formativa. Didattica, professionalità e conte-
sto sociale*, Milano, Prometheus, 2015

Mastrocola P., Ricolfi L., *Il danno scolastico. La scuola progressista come mac-
china della disuguaglianza*, Milano, La Nave di Teseo, 2021

Rizzi R., *La cooperazione educativa per una pedagogia popolare. Una storia del
MCE*, Parma, Edizioni Junior, 2021

Roghi V., *Il passero coraggioso. Cipì, Mario Lodi e la scuola democratica*, Ro-
ma-Bari, Laterza, 2022

Sorbi Peretti L., *Insegnando s'impara*, Tirrenia (Pisa), del Cerro, 1992

Essere bambini per diventare adulti (e viceversa) Educazione permanente, alleanza intergenerazionale e scuola della vita in Mario Lodi

Elena Marescotti

In occasione delle celebrazioni per il centenario della nascita di Mario Lodi, il presente contributo intende evidenziare ed argomentare il contributo che il Maestro ha dato al concepire (e praticare) l'educazione come permanente, ovvero con la consapevolezza del suo estendersi al di fuori della scuola e, per questo, prestando particolare attenzione proprio a quei tratti che preludono all'identità adulta. Partecipazione, senso di comunità, esercizio creativo, ascolto si configurano così non solo come "strategie didattiche", ma anche e soprattutto come modi di essere, stili di vita, abiti valoriali che sta alla scuola – e al maestro – coltivare in una prospettiva di lunga durata e di sviluppo sociale.

This article is part of the celebrations for the centenary of the birth of Mario Lodi, with the aim of highlighting and arguing the contribution that he has given to conceiving (and practicing) education as a permanent process. This means being aware that education extends beyond school (lifelong and lifewide education) and, for this reason, paying particular attention to those features that herald the adulthood. Participation, sense of community, creative exercise, and listening are not only "instructional strategies" but also and above all ways of being, lifestyles, values that school – and the teacher – must develop in a long-term and social perspective.

Parole chiave: Mario Lodi, educazione permanente, scuola, adultità, alleanza intergenerazionale

Keywords: Mario Lodi, lifelong education, school, adulthood, intergenerational alliance

1. Considerazioni preliminari

Sono state numerose le iniziative organizzate nel corso del 2022 in occasione del centenario della nascita di Mario Lodi – e alcune ancora si stanno svolgendo o si svolgeranno in questo primo scorcio del 2023 – a testimonianza del fatto che una figura come quella del Maestro continua ad essere sempre attuale nel suo aver colto tante, e tutte rilevanti, questioni *sostanziali* della scuola, dell'educazione, della didattica e dei loro protagonisti. Questioni che possono ovviamente cambiare nelle modalità, negli strumenti, negli aspetti più contingenti a seconda

dei contesti in cui ci si trova, ma non nei loro significati più profondi e più autentici, sostanziali appunto, di valorizzazione della qualità della vita degli individui e della comunità. Significati ai quali si perviene attraverso l'esercizio delle facoltà umane – intelligenza, creatività, emozione, movimento, fantasia, progettualità, impegno... nel loro distinguersi e mescolarsi – e la loro finalizzazione ad obiettivi, a modi di essere e di comportarsi che si inscrivono in prospettive di sviluppo, di crescita, di convivenza democratica. Si tratta di questioni importanti, insomma, inesauribili nella loro pregnanza e che necessitano di essere sempre rivisitate e vivificate, più che mai quando, come in questa temperie storica, sentiamo di attraversare crisi e difficoltà particolarmente gravose, e di dover fronteggiare sfide impegnative, da tanti punti di vista.

Per questo, richiamarsi al pensiero e all'operatività di Mario Lodi, se può prendere le mosse da un atto celebrativo, i cento anni dalla nascita, appunto, di certo non si esaurisce lì, portando anche a sentieri di riflessione per certi aspetti inconsueti, come ci si propone in queste pagine. La prospettiva che si intende adottare qui, in effetti, può, quantomeno di primo acchito, e legittimamente sembrare la meno adatta per mettere a frutto le sollecitazioni che provengono dalle esperienze educative e didattiche di Lodi e dalle riflessioni che elaborò a riguardo e circa i contesti, gli indotti, le implicazioni e le possibili letture di quei dispositivi sociali e politici che tanto influiscono sulle concezioni sulle prassi formative. La ragione è evidente: si intende in queste note ricondurre e interpretare il contributo di Lodi ponendosi dall'osservatorio intitolato all'Educazione degli adulti, quindi con la volontà di rintracciare segnali, spunti, idee, strumenti che contribuiscano a rendere più nitido e consistente, al tempo stesso, il senso di un'educazione che non si arresta agli anni dell'infanzia e dell'adolescenza, ossia all'esperienza scolastica, ma che si estende, prosegue nella stagione adulta, che è poi anche la stagione più lunga e carica di responsabilità della nostra vita.

Questa premessa, allora, per dichiarare innanzitutto che si intende qui affrontare la peculiare significazione di *adulthood* che Mario Lodi ha prospettato, attingendo ai suoi pensieri in merito così come li ha espressi nella saggistica, nella produzione narrativa e nella sua sperimentazione didattica. In definitiva, il proposito è di evidenziare come, nella sua concezione educativa e così nei modi in cui questa si inverteva nella didattica, fosse sempre presente (in alcuni casi implicitamen-

te, in altri in modo diretto e manifesto) un'allusione, un riferimento, una vera e propria tensione ad una adultità dai tratti della consapevolezza, del farsi carico, dell'impegno, della partecipazione, dello stare-con-gli-altri con rispetto. In quest'ottica, allora, la scuola va considerata come un laboratorio e, al tempo stesso, come un presidio di civiltà, irrinunciabile e meritorio di cura, di attenzione pedagogica e politica.

Il titolo – invero forse un po' troppo lungo – che si è dato a questo scritto già racchiude, quindi, questo obiettivo e pertanto sarà la traccia per articolare il discorso scandendolo in relazione alle questioni individuate. Procedendo con ordine, allora, si rifletterà su cosa significa “essere bambini per diventare adulti (e viceversa)”; sul significato di “educazione permanente” così come emerge, si diceva, talora tra le righe talora palesemente quando Mario Lodi racconta la relazione educativa tra insegnante e allievi; sul significato di “alleanza intergenerazionale”, ovvero sul rapporto tra adulti e bambini; e, non ultimo, sul come si configura “la scuola della vita”, come lo stesso Lodi la chiama quando si riferisce alla conclusione del percorso scolastico in senso stretto, avendo ben chiaro che ciò non coincide affatto con la conclusione del percorso educativo in senso lato.

2. Essere bambini per diventare adulti (e viceversa)

Il primo punto da affrontare, pertanto, è quello dell'*essere bambini per diventare adulti*, e viceversa, cioè dell'*essere adulti per diventare bambini*. Che cosa significa questo al di là dell'apparente gioco di parole? Cioè al di là della suggestione che, buttata lì, potrà anche essere evocativa ma che proprio per questo necessita di essere disambiguata, spiegata, ricondotta a un significato che abbia un senso educativo?

L'idea di questa espressione è venuta in riferimento alla breve raccolta di racconti pubblicata da Mario Lodi nel 1989 con il titolo *Storie di adultibambini*¹. Questa parola – scritta così: “adultibambini”, tutto attaccato – ha colpito subito l'attenzione di chi scrive, non solo perché compare esplicitamente la parola “adulti” (e già non è poco in riferimento a un Maestro che è stato considerato e studiato pressoché esclusivamente in relazione alla scuola e quindi alla popolazione scolastica), ma anche perché compare in strettissima continuità, il tutto attaccato cui si faceva riferimento, con la parola “bambini”. I tre racconti

¹ M. Lodi, *Storie di adultibambini*, Torino, Edizioni Sonda, 1989.

che compongono questo volume, in effetti, testimoniano questa comunione: come scrive Mario Lodi nell'*Introduzione*, si tratta di storie di bambini raccontate da adulti che, oltre ai contenuti specifici che narrano, costituiscono un incontro, un intreccio, una continuità sostanziale, appunto, nella discontinuità fenomenica della vita.

Tali storie, dunque, sono per Mario Lodi il *trait-d'union* sia tra due generazioni, sia, nella stessa generazione, tra le sue fasi e i suoi significati:

L'idea di raccogliere storie di bambini raccontate da adulti risale in me al tempo in cui iniziai le esperienze pedagogiche fondate sulla ricerca, che partivano sempre dal vissuto. I bambini raccontano con i testi liberi (orali, scritti o disegnati) le loro esperienze usando così i linguaggi umani in funzione comunicativa; nello stesso tempo gli adulti (genitori, nonne e altre persone del paese o del quartiere) che sono state parte attiva dell'ambiente sociale, raccontano ai bambini i fatti della loro vita, soprattutto dell'infanzia, il tempo magico che gli adulti ricordano con nostalgia e i bambini ascoltano con curiosità².

Ecco che – come interpreta Francesco Tonucci nella *Postfazione* – “un adoltobambino non è un adulto rimasto bambino e neppure un adulto tornato bambino” bensì “un adulto diventato bambino”³. Questo vuol dire che

diventare bambini è ... una cosa importante, una conquista, una costruzione, alla quale concorrono cultura, volontà, scelte di vita, ma anche una particolare capacità di ricordare e in qualche modo di prolungare la propria infanzia⁴.

Bastano questi sintetici riferimenti, ci pare, per comprendere come si sia lontani da quei riduttivismi e da quelle storture che in maniera davvero superficiale assumono la questione dell'adulto-bambino in termini di spontaneismo, spensieratezza, immaturità... Al contrario: affinché un adulto possa “diventare” bambino, ovvero ri-vivificare una dimensione esistenziale che di fatto non c'è più, occorre intenzionalità consapevole, riflessività, maturità; occorre elaborare una concezione dell'infanzia non solo come semplice memoria di un vissuto personale, ma come concetto con caratteristiche peculiari e di va-

² *Ibidem*, p. 9.

³ *Ibidem*, p. 136.

⁴ *Ibidem*.

lore; occorre, ancora, saper assumere e praticare il gioco – perché narrare è giocare – nella sua dimensione astratta, di gioco simbolico, di ricerca, di esercizio dell'intelligenza – nel suo intreccio tra razionalità ed emotività – per comprendere, per scoprire, per interagire con l'altro.

Quest'idea e questa tensione – si torna di nuovo alle parole di Tonucci – hanno fatto di Mario Lodi

un grande maestro: per i suoi allievi non era solo un mediatore rispetto alla cultura, ma un ponte autorevole e credibile fra il loro mondo e il mondo degli adulti, un adulto vero che aveva ricordato, conservato, coltivato il suo essere bambino. Un adulto pieno di voglie, di curiosità che faceva pensare ad un mondo adulto per il quale valeva la pena diventare grandi⁵.

In conclusione, un discorso di questo tipo va a completare quello forse più immediato che viene da riferire alla questione, quello, cioè, che postula la necessità di un'attenzione e di una cura per e della vita dei bambini affinché siano avviati, accompagnati, sostenuti adeguatamente nella loro crescita verso la vita adulta, consentendo loro di acquisire e praticare quelle abitudini di comportamento sociale, cognitivo ed emotivo che guardano ad una maturità adulta ideale ben definita nei tratti del senso di comunità, di collaborazione, di partecipazione che riteniamo siano alla base della cittadinanza.

3. *Educazione permanente*

Il secondo punto che ci si era proposti di trattare è quello di più ampia portata intitolato all'educazione permanente che, del resto, è la cornice entro cui necessariamente si deve inscrivere e a cui si deve ispirare qualsivoglia concezione o progettualità educativa degna di tale nome. Pensata cioè a priori come tale da non dissolversi mai, da non essere circoscritta nella finitezza dello spazio e del tempo in cui si verifica. In questa prospettiva, *tutta* l'educazione di Mario Lodi è connotata come permanente, è innervata dall'idea stessa della sua diffusione e durata ed è questa impostazione, del resto, che consente all'educatore di scorgere in ogni fenomeno sensibile un'occasione per fare ricerca, per costruire sapere, per far cultura e, quindi, per dare corpo a un'esperienza formativa.

⁵ *Ibidem*, p. 142.

L'aula diventa così “la più bella stanza del mondo” – come scrive Lodi intitolando una pagina del suo *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica*⁶ – perché è il teatro di un insieme ricco e variegato di attività che consentono, a poco a poco, di far nascere

la vista della mente in un mondo che è fitto di segni slegati. Questi segni la conversazione accosta, lega, rimescola, disgiunge, in un caleidoscopio che inquadra l'episodico in una visione dinamica della realtà⁷.

Sono dunque queste le basi, le fondamenta – che solo il lavoro sistematico di un insegnante può edificare – di un processo di raffinamento costante delle facoltà umane suscettibile poi di durare tutta la vita. È questo il “seme” – per riprendere la filastrocca che Gianni Rodari inviò a Lodi proprio per complimentarsi del suo lavoro scolastico facente perno sul giornalino di classe – che crescerà e farà crescere: “prima era solo un seme:/ ora i bambini e il grano/ crescono INSIEME”⁸.

Questi rapsodici richiami solo per dire che tutte le attività che Lodi mette in atto, e circa le quali *a posteriori* continua a riflettere, valutare, modificare, sono permeate da una intenzionalità volta al futuro. Se quel futuro non ci fosse, se quei bambini non diventassero adulti, verrebbe a cadere l'intero impianto formativo della scuola e, quindi, verrebbe meno il senso dell'educare, la ragion d'essere maestri, insegnanti, educatori. Del resto, la stessa personalità dell'insegnante continua a svilupparsi nel fare scuola:

È... avvenuto che lavorando in un certo modo con i ragazzi, introducendo un clima ed un rapporto diversi, nonché le tecniche a questo funzionali, mentre i ragazzi sviluppavano le loro attitudini, anche il maestro, in modo molto maggiore sviluppava le sue ed era costretto necessariamente, non solo ad ampliare la sua cultura ma a farsene una tutta nuova. (... E ciò avviene) in un contesto che è liberatore non solo per i bambini ma anche per l'insegnante⁹.

⁶ M. Lodi (1970), *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica*, Torino, Einaudi, 1995.

⁷ *Ibidem*, p. 40 (*La più bella stanza del mondo*).

⁸ *Ibidem*, p. 77 (*L'amico poeta*).

⁹ M. Lodi, *Cominciare dal bambino* (1977), Milano, Mondadori, 2022, p. 23.

E sarebbe riduttivo, ovviamente, considerare la cosa riferibile solo all'aggiornamento professionale del docente; ci sembra, piuttosto, che la portata sia quella di tutta una personalità (adulta) che continua ad evolvere esercitandosi nella scuola. Tutti quegli aspetti che connotano la "scuola come liberazione"¹⁰ sono pensati nella loro estensione spazio-temporale. Quando Lodi spiega i principi sui quali ha basato le attività delle sue scolaresche (la realizzazione di una comunità, il superamento dell'individualismo, l'estrinsecazione delle capacità¹¹), pensa, necessariamente, a come tutto questo si riverbererà fuori e oltre la scuola:

L'educatore non può non agire parallelamente su due piani: quello didattico-pedagogico e quello civile, sociale e politico, con tutte le conseguenze che ne possono derivare. Diventa per lui naturale estendere la sua esperienza nell'ambito del paese o del quartiere in cui vive¹².

Come è stato rilevato, quindi, l'ambiente-classe costruito dal Maestro arriva a configurarsi, e ad agire, come

un laboratorio democratico permanente, una micro-comunità di pari nella quale bambini e bambine avevano la possibilità di sperimentare direttamente i principi democratici sui quali si fondava il nuovo Stato repubblicano. Lì apprendevano ... che il diritto di esprimersi implicava anche il rispetto del diritto di espressione altrui. Un lavoro faticoso, svolto quotidianamente, per indurre tutti a condividere le medesime regole e a rispettarle, creando un ambiente collaborativo nel quale tutti si sentissero compresi e ascoltati¹³.

Tanto che in ricorrenti sue riflessioni sul quotidiano della scuola e delle sue relazioni costitutive si delineano

due ambiti collegati e talora sovrapposti, la vita della comunità scolastica e la vita della comunità socio-politica generale, visti tanto nell'ambiente di prossimità del-

¹⁰ *Ibidem*, p. 43.

¹¹ Cfr. *Ibidem*, pp. 43-47, dal testo *Scuola come liberazione* del 1971.

¹² *Ibidem*, p. 50.

¹³ J. Meda, L. Paciaroni, *La scuola democratica di Mario Lodi. I principi della Costituzione nell'esperienza pedagogica del maestro Lodi*, in P. Boero, M. Catarci, J. Meda, L. Paciaroni, *Pedagogia e Costituzione. Riflessioni su Mario Lodi, Gianni Rosari e Paulo Freire*, a cura dell'Associazione 25 aprile, Milano, FrancoAngeli, 2022, p. 27.

la scuola, quanto in quello politico più generale ed è in questo intersecarsi di vari e distinti piani concettuali, culturali ed educativi che la proposta di Lodi va compresa ed approfondita. La sua aspirazione a fare in modo che nella scuola si sviluppessero al massimo le espressività e le capacità di creare ed apprezzare la cultura dei bambini in sostanza riproponeva una istanza da molto tempo presente nella miglior scienza dell'educazione. A questa istanza educativa Lodi cercò di corrispondere con la proposizione di una gamma di atteggiamenti e strumenti didattici assai articolata, pregevole ed anche affascinante nella misura in cui intendeva fare perno sulle motivazioni e capacità dei ragazzi¹⁴.

4. Alleanza intergenerazionale

Questo terzo punto che ci si è proposti di affrontare è strettamente intrecciato a quanto evidenziato sin qui. Infanzia, adolescenza, adultità e senilità sono fasi della vita stabilite anagraficamente per convenzione, ma che hanno, in prospettiva educativa – oltre che, naturalmente, psicologica, antropologica, biologica ecc. – delle specifiche e peculiari connotazioni e, soprattutto, sono condizioni esistenziali che possono “funzionare” al meglio solo se si pensa di costruire legami di senso e di identità nella varietà delle loro manifestazioni, cioè solo se si attribuisce un significato alle transizioni e ai rapporti tra le une e le altre vicende della vita. Ecco, allora, che il significato di relazione, di patto, di alleanza intergenerazionale assume un'importanza e un ruolo imprescindibili nella cornice dell'educazione permanente. Anche su questo versante, Mario Lodi ha investito sul piano didattico, di costruzione e di circolazione del sapere e nello sviluppo di strumenti e di abiti di conoscenza.

Ci si limita a chiamare in causa, in proposito, quanto ci appare essere uno degli esempi più espliciti. Il riferimento va quindi al periodico “A&B – Adulti e bambini che vogliono diventare amici”, fondato sulla reciprocità dei processi di insegnamento/apprendimento (anche se a livelli differenti). Richiamandosi alla *ratio* su cui si fonda l'ideazione stessa di questo suo progetto, Lodi ha affermato che si tratta di

un giornale povero, senza colori e senza pubblicità, ma certamente i bambini e gli adulti che vi scriveranno lo faranno diventare ricco di idee, di fantasia, di fatti.

¹⁴ A. Luppi, *Mario Lodi: maestro del tempo presente*, in “Ricerche Pedagogiche”, 223, 2022, p. 34.

Gli adulti impareranno dai bambini, come i bambini dagli adulti¹⁵.

Va ricordato che il periodico, un vero e proprio giornale con abbonati, a distribuzione nazionale, nacque nel 1983 come inserto del giornale cremonese “Mondo Padano”, diventò nel 1985 una pubblicazione autonoma, indipendente e autofinanziata, prima mensile, poi, dal 1988, trimestrale; cambiò nome nel 1989, assumendo quello di “Il Giornale dei Bambini” per le edizioni Sonda e proseguì la sua attività sino al 1992, pubblicando complessivamente 77 numeri. Il suo mandato è stato quello di *dare la parola ai bambini*, per conoscerli, conoscere la loro vita e il loro modo di conoscere e di creare; in quest’ottica, il ruolo degli adulti è quello di mettersi a loro disposizione, di creare le condizioni e gli spazi di questa loro espressività¹⁶.

L’idea di educazione, e quindi di didattica, nell’accezione di appropriazione del sapere e degli strumenti per la sua costruzione, comprensione e trasformazione, che ha innervato questo progetto e la sua esecuzione è evidentemente ispirata alla *partecipazione* e all’*inclusività*. Da una parte, bambini che realizzano disegni, che scrivono storie, che pongono domande e formulano risposte rivolgendosi ad altri bambini; dall’altra, in relazione con loro, adulti che facilitano, spronano, sostengono e, soprattutto, ascoltano e osservano con attenzione, presenti sempre ma non invadenti, non oppressivi, non prevaricanti. Una generazione adulta che non preordina né ipoteca la crescita e lo sviluppo delle generazioni che saranno adulte, ma che è loro *amica* nella misura in cui rispetta, si prende cura e si assume la responsabilità (che sta necessariamente all’adulto assumersi), adoperandosi di conseguenza, di consentire l’autodeterminazione altrui.

In definitiva, alla “cultura del bambino” di Mario Lodi

che non si articola sui ‘bamboleggiamenti’, con i quali spesso alcuni adulti si rivolgono ai bambini; è una cultura che si costruisce giorno per giorno e che, progressivamente, si evolve. Ha una profonda dignità perché è costituita da pensieri e non

¹⁵ Così scrisse nel primo editoriale del II anno (1985); cfr. M. Bufano, E. Platè, “A&B” *nascita e vita di una rivista*, in M. Bufano, T. Colombo, C. Lodi, A. Pallotti, E. Platè (a cura di), *A&B La parola ai bambini. Storia e attualità di un giornale-progetto educativo ideato da Mario Lodi*, Drizzona (CR), Casa delle Arti e del Gioco - Mario Lodi (in collaborazione con Mondo Padano), 2019, p. 10.

¹⁶ Cfr. *ibidem*, pp. 11-13.

da ‘pensierini’: non è il pensiero dell’uomo in piccolo, ma è il pensiero libero ed originale del piccolo dell’uomo¹⁷

fa da necessario contraltare una “cultura dell’adulto” che ne riconosce il valore e, per questo, si prende cura delle condizioni per il suo sviluppo.

5. *La scuola della vita*

Si è così arrivati all’ultimo aspetto, non certo per importanza, che ci si era riproposti di affrontare, quello intitolato alla “scuola della vita”. Al riguardo, Mario Lodi aveva espresso in una sua relazione, presentata il 21 settembre 1976 al convegno italo-sovietico sui problemi dell’istruzione svoltosi ad Alma Ata, in Kazakistan, in modo molto semplice e probabilmente per questo molto efficace, come la scuola debba svolgere il fondamentale compito di fare da apripista all’educazione permanente e degli adulti:

Finita la scuola l’educazione non si ferma: l’uomo continua, allo stesso modo del bambino che nella prima infanzia esplora la sua fetta di mondo, la produzione della cultura. È la scuola della vita. Il grande libro da leggere e interpretare per capire il presente come risultato del passato e in funzione del futuro, siamo noi stessi in rapporto con gli altri, è il mondo intero e l’umanità in evoluzione.

Se la scuola è riuscita a mantenere efficiente il meccanismo della conoscenza, a perfezionarlo sul piano sociale, a dare al ragazzo il senso della sua collocazione storica, a lasciargli intatta la voglia di conoscere, la scuola continua nella vita di ognuno come partecipazione alla vita del tutto umano e sociale: della natura di cui si è parte, dei grandi problemi che travagliano la specie umana in questo drammatico scorcio di secolo, del futuro che insieme stiamo preparando.

Non c’è angolo della terra, ormai, da cui gli strumenti sempre più rapidi e perfezionati di comunicazione non ci trasmettano notizie, dati, problemi. Così che la nostra esplorazione, iniziata da piccoli nelle stanze della nostra casa alla scoperta di oggetti e persone, continua da adulti nella grande casa-ambiente dell’uomo che è tutta intera la terra, o per essere più precisi, l’universo.

I dati ci vengono ancora, come allora, in modo caotico ed episodico, ancora con le stesse operazioni mentali noi mettiamo in relazione i dati nuovi con quelli precedenti e cerchiamo di scoprire cause ed effetti, arricchendo la già complessa e delica-

¹⁷ A. Pallotti, *La cultura del bambino nel pensiero di Mario Lodi*, in “Amica Sofia Magazine”, XVII, 2, 2022, p. 29.

ta struttura della nostra cultura, che ha in sé tutta la nostra vita personale e sociale, il nostro travaglio senza soste, la felicità e i turbamenti, le certezze e i dubbi. Un patrimonio che si è formato nell'esperienza del lavoro, degli incontri con gli altri, delle riflessioni solitarie.

Così nessuno possiede la cultura identica a un altro, anche se la concezione della vita, dell'uomo e del mondo è simile¹⁸.

Non c'è molto da aggiungere, se non per rimarcare ulteriormente il fatto che Lodi considera l'esperienza scolastica come inesauribile e generativa. Essa a un certo punto si conclude, finisce, certo, deve finire, come situazione in senso stretto, ma continua, deve continuare nella vita, pena la sua inutilità anche negli anni dell'infanzia e dell'adolescenza. Ossia: se non ha saputo generare un approccio alla cultura in cui appropriazione e rielaborazione creativa si intrecciano e si potenziano vicendevolmente allo scopo di produrre significati personali e condotte consapevoli lungo tutto il corso della vita e nella varietà dei suoi ambienti, relazioni e condizioni, viene a cadere la ragion d'essere stessa della scuola. Una scuola che raggiunge non solo i suoi destinatari più diretti, gli alunni, ma che può avere un raggio d'azione più ampio, coinvolgendo i genitori attraverso l'innescio di domande, riflessioni, forme diverse di partecipazione e di interesse:

Nella scuola di Lodi si propone anche un modello di relazione fra scuola e famiglia che trova le sue radici nell'impegno del maestro a favore dell'educazione popolare. Strumenti quale il foglio-giornale, oltre a promuovere e documentare le esperienze di apprendimento dei bambini, hanno avuto come esito ulteriore quello di favorire anche tra i genitori occasioni di apprendimento non meno preziose di quelle offerte ai loro figli¹⁹.

Anche da questo punto di vista, allora, Mario Lodi indica una valorizzazione del ruolo e quindi della professionalità dell'insegnante che è un tutt'uno con la sua responsabilità di educatore *tout court*: un educatore che guida, che propone, che ascolta e che, soprattutto, "crede nelle capacità dei suoi allievi di andare a fondo nello studio di un pro-

¹⁸ M. Lodi, *Il bambino, la famiglia, la scuola, la società*, in M. Lodi, *Cominciare dal bambino*, cit., pp. 228-229.

¹⁹ A. Surian, D. Di Masi, S. Boselli, *Mario Lodi. Pratiche di libertà nel paese sbagliato*, Padova, BeccoGiallo, 2015, p. 146.

blema”²⁰. In altri termini, che ha fiducia in quelle loro potenzialità il cui dispiegarsi, sistematicamente favorito dalla scuola, li porterà progressivamente a coltivare il medesimo approccio nei confronti di una vita adulta che in quanto tale non avrà più a che fare direttamente con la scuola, ma che non per questo dovrà dimenticare o abbandonare il suo metodo.

6. Conclusioni

Dovendo tirare le fila delle riflessioni svolte, ci preme innanzitutto sottolineare come, occupandosi di scuola e di didattica in situazione scolastica, Lodi si sia necessariamente confrontato anche con le istanze dell’educazione *extra* ed *oltre* scolastica. Gli anni in cui dà alle stampe gli scritti qui citati sono gli anni in cui il dibattito pedagogico più vivace e proficuo sul piano delle analisi non meno che delle proposte, in effetti, si snoda attorno all’educazione permanente – nelle sue declinazioni di comunità o società educante e di sistema formativo integrato, per ricordare due modelli paradigmatici – e alle sue prospettive. Quelli in cui, in altre parole, si delinea un quadro sistemico di cui la scuola non è solo parte integrante, ma elemento irrinunciabile e propulsivo per superare la scuola stessa e i suoi inevitabili confini.

Ecco, questo è un aspetto che forse ancora oggi si tende ad emarginare: il *lifelong learning* e l’educazione degli adulti paiono troppo spesso investire tutto sul recupero, sulla seconda *chance* o perpetrare una *logica dello scaricabarile*, ovvero demandare a un momento successivo della vita il recupero o il rimedio di quanto non ha funzionato, in termini formativi, negli anni giovanili. Mario Lodi ci mostra tutta la fallacia e la pericolosità di una simile impostazione, perché per educarsi, per continuare ad educarsi, non si può fare a meno di sperimentare, di vivere e di introiettare quella disposizione alla costruzione individuale e sociale della conoscenza che la scuola, per mezzo del docente, non solo simboleggia (aspetto già di per sé degno di nota), ma incarna e rende vitale.

Allora, per concludere, se è vero che è esistita e forse tuttora esiste una scuola ove gli adulti tendono a soverchiare i non-ancora-adulti, in modi e forme diverse²¹, con altrettanta sicurezza, e con gratitudine,

²⁰ A. Masala, *Mario Lodi maestro della Costituzione*, Bergamo, Edizioni Junior, 2007, p. 106.

²¹ Così, ad esempio, ricordava: “Il mio primo giorno da maestro ho trovato la

possiamo riconoscere che l'impegno e il lavoro di maestro di Mario Lodi sono stati indirizzati a un rinnovamento e a una valorizzazione della scuola che, sicuramente, ha coinvolto gli allievi, riconoscendo loro il ruolo attivo e partecipe che gli è dovuto nella vita scolastica, ma che, nondimeno e necessariamente, ha puntato e ha investito su una diversa concezione di adultità: aperta, *in fieri*, disponibile essa stessa ad educarsi nel mentre che educa.

Ed è questo, un impegno, un lavoro – di più: un *dovere* – di tutti:

Distruggere la prigione, mettere al centro della scuola il bambino, liberarlo da ogni paura, dare motivazione e felicità al suo lavoro, creare attorno a lui una comunità di compagni che non gli siano antagonisti, dare importanza alla sua vita e ai sentimenti più alti che dentro gli si svilupperanno, questo è il dovere di un maestro, della scuola, di una buona società²².

Riferimenti bibliografici

Boero P., Catarci M., Meda J., Paciaroni L., *Pedagogia e Costituzione. Riflessioni su Mario Lodi, Gianni Rosari e Paulo Freire*, a cura dell'Associazione 25 aprile, Milano, FrancoAngeli, 2022

Bondioli M., *Mario Lodi e Piadena. Una vita tra educazione e impegno in un microcosmo padano*, Mantova, Sometti, 2022

Bufano M., Colombo T., Lodi C., Pallotti A., Platè E. (a cura di), *A&B La parola ai bambini. Storia e attualità di un giornale-progetto educativo ideato da Mario Lodi*, Drizzona (CR), Casa delle Arti e del Gioco – Mario Lodi (in collaborazione con Mondo Padano), 2019

Goldoni L., *Intervista a Mario Lodi*, 2012, in <https://www.perlungavita.it/note-pensieri/protagonisti-del-900/337-mario-lodi-felice-di-essere-il-maestro-della-scuola-di-cipi>)

Lodi M. (1970), *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica*, Torino, Einaudi, 1995

Lodi M., *Cominciare dal bambino* (1977), Milano, Mondadori, 2022

Lodi M., *Storie di adultibambini*, Torino, Edizioni Sonda, 1989

Luppi A., *Mario Lodi: maestro del tempo presente*, in "Ricerche Pedagogiche", 223, 2022

Masala A., *Mario Lodi maestro della Costituzione*, Bergamo, Edizioni Junior, 2007

scuola basata sulla supremazia dell'adulto: l'adulto pretendeva il saluto dai suoi scolari che ringraziavano con rispetto e paura" (L. Goldoni, *Intervista a Mario Lodi*, 2012, in <https://www.perlungavita.it/note-pensieri/protagonisti-del-900/337-mario-lodi-felice-di-essere-il-maestro-della-scuola-di-cipi>).

²² M. Lodi (1970), *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica*, cit., p. 23 (*Lettera a Katia*).

Pallotti A., *La cultura del bambino nel pensiero di Mario Lodi*, in “Amica Sofia Magazine”, XVII, 2, 2022

Ridolfi C. (a cura di), *Mario Lodi. Albero Maestro*, Milano, FrancoAngeli, 2022

Roghi V., *Il passero coraggioso. Cipi, Mario Lodi e la scuola democratica*, Roma-Bari, Laterza, 2022

Surian A., Di Masi D., Boselli S., *Mario Lodi. Pratiche di libertà nel paese sbagliato*, Padova, BeccoGiallo, 2015

Beneficios principales de la danza como práctica de actividad física adaptable a todas las generaciones de convivencia de la sociedad actual

Natalia Ollora-Triana, Angela Magnanini, Emanuele Isidori

Lo studio intende indagare attraverso una revisione sistematica della letteratura la valenza della danza nelle varie fasi di vita dell'uomo per conseguire uno stato di benessere generale. I ricercatori hanno preso come punto di riferimento il concetto di salute messo a punto dall'OMS, non consistente in assenza di malattia, ma come la complessa interazione di fattori personali, sociali, psicologici, emotivi. In questa direzione, la danza si evidenzia essere, se supportata da una progettualità educativa, uno strumento importante di "salute" e di convivenza civile.

The study aims to investigate through a systematic literature review the value of dance at various stages of human life in achieving a state of general well-being. The researchers took as a reference point the concept of health developed by the WHO, conceived of not as the absence of disease but as the complex interaction of personal, social, psychological, and emotional factors. In this focus, dance is shown to be an essential tool of "health" and civil coexistence if supported by an educational purpose.

Parole chiave: danza, educazione, salute, convivenza, attività fisica

Keywords: dance, education, health, coexistence, physical activity

1. Introducción

Gracias a los avances científicos y tecnológicos, en la actualidad la esperanza y calidad de vida se ha visto incrementada, lo que conlleva la realidad de una sociedad que se erige sobre una convivencia entre varias generaciones de población. A diferencia que en décadas anteriores, las personas mayores disfrutaban de un envejecimiento saludable, activo y satisfactorio, cohabitando con grupos de todas las edades dentro de la pirámide poblacional gracias, en buena medida, a la participación en actividades significativas que favorecen un envejecimiento óptimo y relaciones sanas y respetuosas¹. En la búsqueda de actividades físicas y de ocio apropiadas para crear espacios de convivencia y elaborar

¹ M. Sáenz de Jubera, E. Sanz, M. A. Valdemoros, R. A. Alonso, A. Ponce de León, *Leisure spaces shared by grandparents and grandchildren in northern Spain*, in "Sustainability", n. 16, 2021, pp. 1-12.

experiencias que tengan en cuenta esta diversidad en cuanto a los aspectos físico-motrices de los participantes, la danza surge como una propuesta que promueve el bienestar integral en todas las etapas de la vida, existiendo estilos y posibilidades de adaptación a las individualidades de quien la práctica y a los diferentes contextos de la población.

Así, la práctica de danza en cualquiera de sus variedades y en diferentes contextos y etapas vitales, se ha incrementado en los últimos años.

Si bien, para este aumento ha sido clave la adaptación que los profesionales de esta actividad han llevado a cabo para su experiencia en los hogares durante la pandemia, en diferentes contextos familiares de encierro y por todo tipo de colectivos de todas las edades². Por otro lado, se han reconocido los beneficios que esta práctica conlleva para el estado de salud integral de la población, considerando la práctica y vivencia de la danza como forma de arte una herramienta para la promoción de la salud de distintos colectivos con problemas persistentes y de manera preventiva para alcanzar un estado saludable³. Desde este punto de partida, parece fundamental conocer los principales beneficios concretos que ofrece la práctica de esta actividad en las diferentes etapas de la vida con el fin de crear espacios y propuestas de convivencia intergeneracional que consideren estos beneficios específicos.

2. La práctica de danza. Antecedentes

La danza es una forma de actividad física que se adapta a la diversidad de la población, en requerimientos físico-motrices, en conocimientos específicos y en gustos musicales. De esta forma es una opción para realizar actividad física entre las personas que tienen una

² N. Ollora-Triana, T. Torre Cruz, M. De Escolar Llamazares *et alii*, *Detección De Necesidades Y Competencia Emprendedora En Tiempos De Pandemia : Detection of Needs and Entrepreneurial Competence in Times of Pandemic*, in “Edetania”, n. 60, 2021, pp. 71-94; N. Ollora-Triana, T. de la Torre-Cruz, C. Palmero Cámara, *El taller de creación artística como práctica de ocio e innovación cultural*, in M. Sáenz de Jubera Ocón, *Ocio y educación: experiencias, innovación y transferencia*, Universidad de La Rioja, 2021, pp. 151-164.

³ L. Roselló, *La danza como medio potenciador de la psocomotricidad en estudiantes de Educación Infantil*, in “Viref”, n. 10, pp. 10-19; D. Fancourt, S. Finn, *What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review*, Copenhagen, WHO Regional Office for Europe, 2019.

menor participación en distintos deportes o propuestas de actividades con un requerimiento físico menos adaptable⁴.

En la actualidad, en su práctica se perciben diferentes enfoques: como actividad terapéutica⁵, pedagógica académica⁶, actividad inclusiva⁷, de relación social e intergeneracional⁸ y de ocio⁹, si bien, en este estudio no se considera la práctica con un enfoque pedagógico y académico por dedicarse a la formación de profesionales del campo.

En cuanto a los antecedentes a conocer en relación a los beneficios generales en las primeras etapas educativas, se reconoce que su práctica

⁴ A. E. Olvera, *Cultural dance and health: A review of the literature*, in “American Journal of Health Education”, n. 6, 2008, pp. 353-359.

⁵ K. Chappell, E. Redding, U. Crickmay *et alii*, *The aesthetic, artistic and creative contributions of dance for health and wellbeing across the lifecourse: a systematic review*, in “International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being”, n. 1, 2021, pp. 1-19; Y. Ding, C. Guo, S. Yu *et alii*, *The effect of dance-based mind-motor activities on the quality of life in the patients recovering from COVID-19: A protocol for systematic review and meta-análisis*, in “Medicine”, n. 11, 2021, pp. 1-5; A. Sheppard, M. C. Broughton, *Promoting wellbeing and health through active participation in music and dance: a systematic review*, in “International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being”, n. 1, 2020, pp. 1-19; F. Marín, *Efectos de la danza terapéutica en el control del estrés laboral en adultos entre 25 y 50 años*, in “Hacia la promoción de la salud”, n. 1, 2011, pp. 156-174; H. Wengrower, *La vida es danza. El arte y la ciencia en la Danza Movimiento Terapia*, Barcelona, Gedisa, 2008.

⁶ M. I. Megías, *Optimización en procesos cognitivos y su repercusión en el aprendizaje de la danza*, Universitat de València, Departament de psicologia evolutiva i de l'Educació, Valencia, Servei de Publicacions, 2009.

⁷ A. Magnanini, F. Battista, *Unicuique suum. Intrecci artistici ed educativi per una nuova cultura del corpo*, in “Italian Journal of Special Education for inclusion”, n. 1, 2022, pp. 146-155.

⁸ R. Atkins, J. A. Deatrick, C. Bowman *et alii*, *University-community partnerships using a participatory action research model to evaluate the impact of dance for health*, in “Behavioral Sciences”, n. 12, 2018, pp. 1-19; K. Schoröder, S. J. Ratcliffe, A. Pérez *et alii*, *Dance for health: An intergeneracional program to increase access to physical activity*, in “Pediatric Nurse”, n. 37, 2017, pp. 29-34; L. Bermejo, *Aportación de actividades socioeducativas a la promoción del envejecimiento activo y el "empowerment" de los mayores. Estrategias pedagógicas para la intervención con personas mayores*, in T. Martínez Rodríguez, B. S. Díaz Pérez, *Los centros sociales de personas mayores como espacios para la promoción del envejecimiento activo y la participación social*, Gobierno Principado de Asturias, Consejería de Vivienda y bien estar social, 2006.

⁹ L. Arbillaga, R. Elisondo, F. Melgar, *Espacios que proyectan hacia nuevos horizontes. La danza como puente entre la creatividad y lo cotidiano*, in “Estudios sobre arte actual”, n. 6, 2018, pp. 21-33; M. Cuenca, *La Pedagogía del ocio: nuevos desafíos*, in J. C. Otero López, *Perspectivas actuales de la pedagogía del ocio y el tiempo libre* (pp. 30-45), Bilbao, Axac, 2009.

puede mejorar la psicomotricidad fina, gruesa, el desarrollo de la percepción y la adquisición del esquemacorporal¹⁰. La experiencia de la danza tanto dentro de las aulas como en contextos intergeneracionales y familiares favorece la salud física general y ofrece beneficios en relación a la felicidad y la autoestima¹¹, así como la inclusión de diferentes capacidades¹².

En edades posteriores y principalmente en la juventud y adolescencia, existen unas formas de danza más demandadas que otras, esto es así por la utilización de estilos musicales más cercanos a esta etapa madurativa, su práctica favorece la eficacia corporal y coordinación, y contribuye a minimizar los estados de ansiedad y depresión propios de la etapa, además de beneficiar a las relaciones sociales y la adquisición de hábitos saludables¹³.

En estas etapas educativas la danza contribuye a generar espacios sociales saludables donde la música y el movimiento reduce las conductas sedentarias y crea vínculos entre los participantes generando una forma de vida y convirtiéndose en una herramienta valiosa para involucrar a esta población en actividades positivas. La danza debe iniciarse desde la infancia porque estructura la postura, el ritmo, el respeto y es fundamental desde el punto de vista psicológico, de la salud y social¹⁴.

Su práctica dentro de la edad adulta genera beneficios en el sistema cardio-vascular y de aspecto físico, además de un enriquecimiento en la vida social, proporcionando un espacio habitual para las relaciones sociales que benefician en el aspecto emocional y psicológico¹⁵.

¹⁰ G. Vicente, N. Ureña, M. Gómez *et alii*, *La danza en el ámbito de educativo/Dance in the Educational Context*, in “Retos”, n. 17, 2015, 42-45.

¹¹ M. Abilleira, M. A., Fernández Villariño, S. Ramallo, J. Prieto, *Influencia de la danza en el autoconcepto del alumnado de educación primaria. Análisis comparativo con otras actividades físicas*, in “Sportis. Revista Técnico-Científica Del Deporte Escolar, Educación Física y Psicomotricidad”, n.3, 2017, pp. 554-568.

¹² E. Ghedin, *Passi verso la felicità: il valore della Biodanza per promuovere l'inclusione*, in “Italian Journal of Special Education for inclusión”, n. 2, 2016, pp. 189-206.

¹³ G. Sivvas, S. Batsiou, Z. Vasoglou, D. A. Filippou, *Dance contribution in health promotion*, in “Journal of Physical Education and Sport”, n. 3, 2015, pp. 484-488.

¹⁴ E. Viti, *La danza per i bambini*, Roma, Gremese, 2006.

¹⁵ J. Hofgaard, G. Ermidis, M. Mohr, *Effects of a 6-week faroese chain dance programme on postural balance, physical function, and health profile in elderly subjects: A pilot study*, in “BioMed Research International”, 2019, pp. 1-9; L. Otoole, R. Ryder, R. Connor *et alii*, *Impact of a Dance Programme on Health and Well-Being for Community Dwelling Adults Aged 50 Years and over*, in “Physical and Occupational Therapy in Geriatrics”, n. 4, 2015, pp. 303-319.

Lapierre y Accouturier¹⁶ destacan el componente social, señalando que la danza es una de las pocas actividades en las que el contacto directo y la búsqueda espontánea del mismo son aceptados. Igualmente, en la danza se forman grupos que se unen por las manos, cintura y brazos, favoreciendo la simultaneidad del gesto y el acuerdo tónico, siendo el ritmo el elemento generador principal de dicho acuerdo y de una comunicación más profunda.

En otro orden de funciones, la danza como expresión y comunicación no verbal, forma parte de un proceso social en el que diversos elementos, comportamientos y formas de comunicación interaccionan armónicamente en un contexto social determinado¹⁷.

De manera positiva, las personas mayores en proceso de envejecimiento encuentran en la danza una actividad para la práctica habitual que se adapta a su estado físico motor, proporcionando mejoras en la cognición y en la eficiencia física al aumentarlas capacidades de fuerza y flexibilidad que intervienen en el equilibrio¹⁸, aspecto que favorece la seguridad y la autoestima de esta población¹⁹.

Por otro lado, su práctica favorece el aumento de la movilidad corporal y el incremento del volumen de O₂ máximo, lo que conlleva beneficios en la capacidad cardio-respiratoria y adaptación metabólica, además de optimizar el índice de masa corporal y de manera correlativa el peso corporal²⁰.

En esta población, los beneficios emocionales mencionados se dan de forma inmediata, lo que impulsa a no dejar la práctica pese a los contratiempos que pueden darse por la edad²¹.

¹⁶ A. Lapierre, B. Aucouturier, *Simbología del movimiento*, Barcelona, Ed. Científico-médica, 1977.

¹⁷ A. L. Fuentes, *El valor pedagógico de la danza*, Valencia, Universidad de Valencia, Servicio de Publicaciones, 2006.

¹⁸ Z. B. Cao, A. Maeda, N. Shima *et alii.*, *The effect of a 12- week combined exercise intervention program on physical performance and gait kinematics in community-dwelling elderly women*, in "Journal of Physiological Anthropology", n. 3, 2007, pp. 325-332.

¹⁹ J. Krampe, *Exploring the Effects of Dance-Based Therapy on Balance and Mobility in Older Adults*, in "Western Journal of Nursing Research", n. 1, 2013, pp. 39-56.

²⁰ T. Vella Burrows, A. Pickard, L. Wilson, S. Clift, *Dance to Health. An evaluation of health, social and artistic outcomes of a dance programme for the prevention of fall*, Sidney, Research Centre for arts and health Ed, 2017; P. W. N Hwang, K. L. Braun, *The Effectiveness of Dance Interventions to Literature Review*, in "Alternative Therapies in Health and Medicine", n. 5, 2015, pp. 64-70.

²¹ E. Alfredsson y S. Heikkinen, S., *I will never quit dancing. The emotional*

En este punto y considerando una revisión de alcance previa realizada por los investigadores²² se plantean los siguientes objetivos sobre el presente estudio:

a) Conocer qué aspectos de la salud integral se desarrollan de manera principal con la práctica de danza según la documentación revisada;

b) Definir qué elementos concretos han aumentado de manera principal con la práctica de danza dentro de los aspectos de salud integral.

3. Metodología

Para el desarrollo del estudio se parte de una revisión de alcance previa, realizada por los investigadores en la cual se conocen los beneficios de la danza en personas de cualquier edad ausentes de enfermedad teniendo en cuenta la definición de salud de la OMS (Documentos Básicos, 2014) como “el estado de completo bienestar físico, mental y social y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades”²³.

Desde este enclave de investigación previo se realiza esta fase de análisis con el fin de conocer los resultados en relación a los objetivos planteados en el presente estudio. Para el análisis cualitativo de los documentos se utiliza el software Atlas ti. 8, siguiendo el modelo Prisma (Figura 1).

Siguiendo las etapas vitales de desarrollo planteadas por Mansilla se realiza un análisis de los documentos revisados.

Así se consideran las siguientes etapas: infantil, juventud, adolescencia, adultez y vejez o personas mayores²⁴.

Dentro de la etapa de población adulta se han encontrado diversos estudios en los que las muestras se integran únicamente por mujeres, por lo que se incorpora como otra categoría dentro de la población adulta para el análisis.

experiences of social dancing among older persons, in “Journal of Aging Studies”, n. 51, 2019, pp. 1-8.

²² N. Ollora-Triana, E. Isidori, M. Lopez Perea, 2023, en prensa.

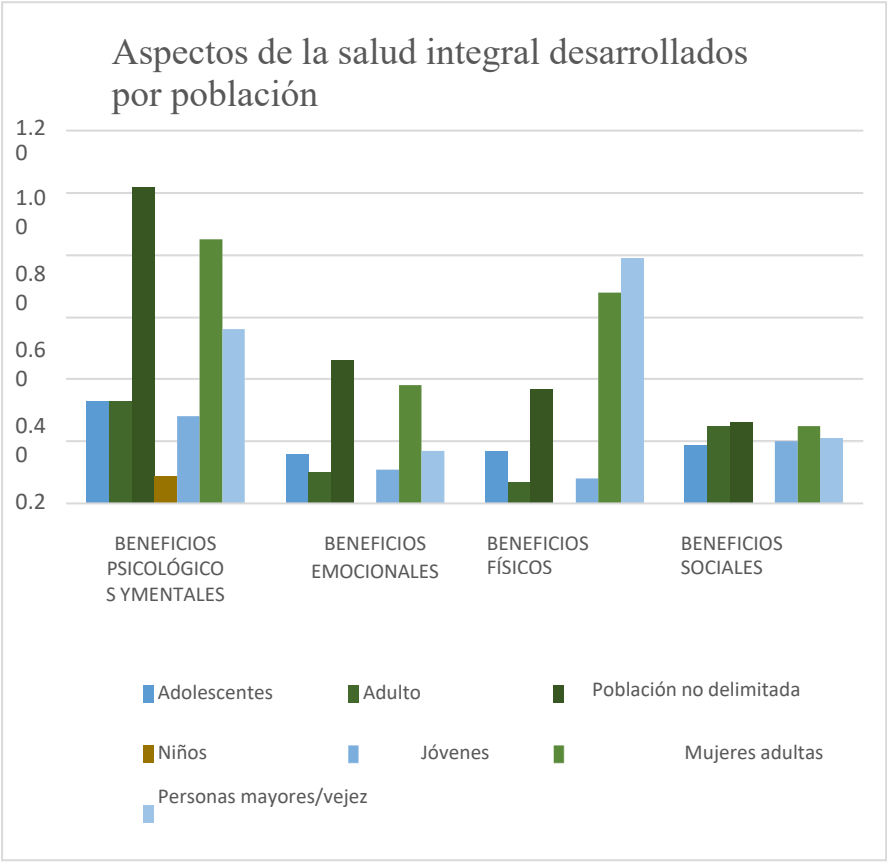
²³ Organización Mundial De La Salud, *Documentos básicos*, 48ª edición, Ginebra, Suiza, 2014, p. 5.

²⁴ M. E. Mansilla, *Etapas del desarrollo humano*, in “Investigación En Psicología”, n. 2, 2000, pp. 106-116.

4. Análisis de resultados

Para una mejor comprensión de los resultados obtenidos en la revisión documental en relación a los diferentes aspectos de la salud integral desarrollados por población, se presenta la Figura nº 1.

Figura 1. Aspectos de la salud integral desarrollados por población



La figura nos muestra que en la etapa de niñez solo se obtienen beneficios vinculados a aspectos psicológicos y mentales. La población no delimitada obtiene en primer lugar beneficios psicológicos y mentales, en segundo lugar, emocionales, en menor medida físicos y por último beneficios sociales. Los adolescentes obtienen beneficios psicológicos y mentales en primer lugar, en segundo lugar, sociales y tanto emocionales como físicos en último lugar. Los jóvenes obtienen

en primer lugar psicológicos y mentales y en segundo lugar sociales. Los adultos, primero psicológicos y mentales, segundo sociales y se observan pocos beneficios físicos y emocionales, sin embargo, las mujeres obtienen más beneficios que la población de adultos general en cualquiera de los aspectos. Por último, las personas mayores o etapa de vejez obtienen en primer lugar beneficios físicos, seguido de psicológicos y mentales, en tercer lugar, sociales y por último emocionales.

A partir de estos datos y teniendo en cuenta los objetivos se analizan las categorías despejadas de los beneficios psicológicos y mentales como los más logrados.

En la figura 2 se observa de manera principal que a partir de la práctica de danza se logra lo siguiente:

- La población adulta *disminuye el estado depresivo y desarrolla la resiliencia* en un 8%; el 11% de la población no delimitada como muestra *incrementa su satisfacción con la vida*; el 5% de las personas mayores tienen una *apreciación corporal positiva*.

- En relación con la *motivación*, las mujeres adultas expresan un 13% de mejora de la motivación y la población no delimitada un 9%.

- En cuanto al *desarrollo de la imagen corporal* el 8% de los niños consideran su mejora, al igual que el 2% la población no delimitada.

- En relación con el aumento de la *confianza*, en las mujeres adultas crece en un 13%, en los jóvenes un 9%, los niños un 8%, adolescentes y adultos en un 7%, y por último las personas mayores un 4%.

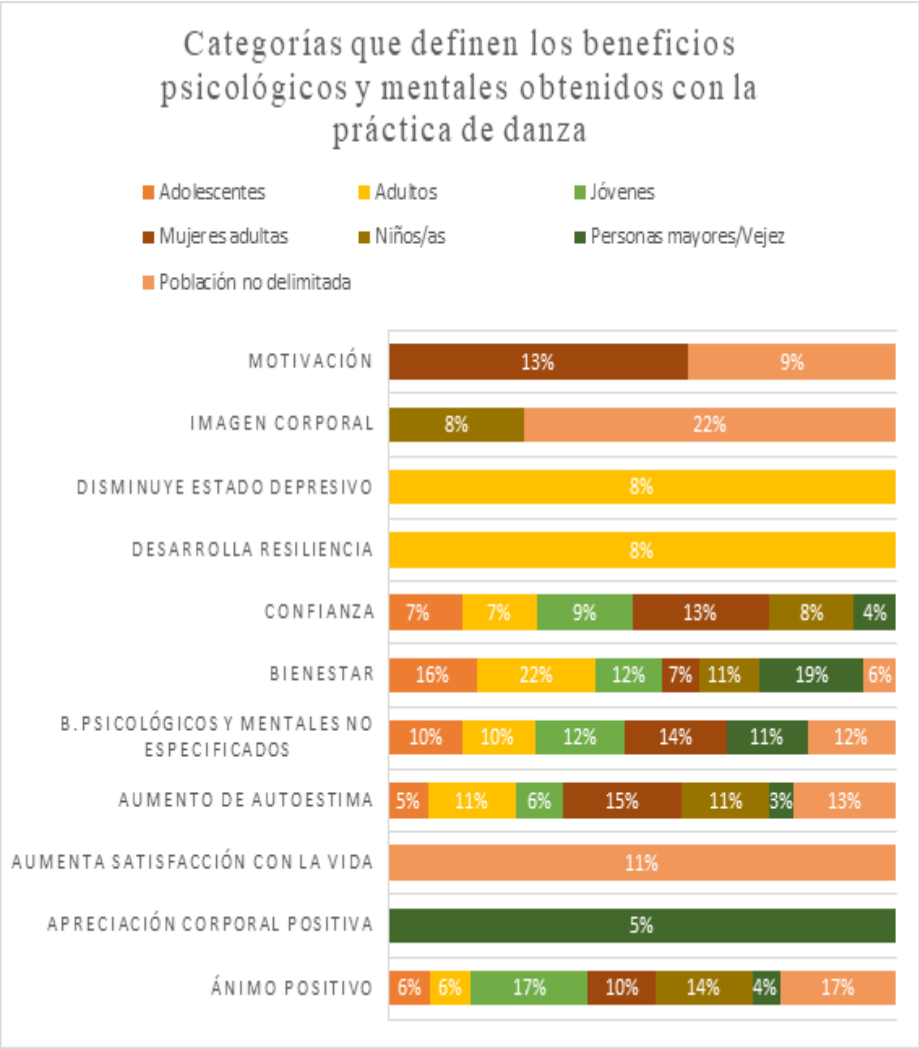
- El *bienestar* o sentirse mejor sin reconocer la causa, los adultos consideran este beneficio en un 22%, las personas mayores un 20%, los adolescentes un 19%, los jóvenes un 11% y por último los niños y la población no delimitada un 6%.

- En cuanto al *aumento de la autoestima* el 15% de las mujeres adultas expresan una mejora, la población no delimitada en un 13%, los niños y los adultos en un 11%, los jóvenes un 6% y las personas mayores un 3%.

- El *aumento del ánimo positivo* se ve aumentado en un 17% en los jóvenes y la población no delimitada, un 14% en los niños, un 10% las mujeres adultas, un 6% los adolescentes y los adultos, y en un 4% las personas mayores.

- Por último, en cuanto a los *Beneficios psicológicos y mentales no especificados*, las muestras aumentan en un 14% en las mujeres adultas, un 12% los jóvenes y la población no delimitada, un 11% las personas mayores y un 10% los adolescentes y los adultos.

Figura 2. Categorías despejadas en el análisis que definen los beneficios psicológicos y mentales obtenidos con la práctica de danza (Elaboración propia con Atlas ti. 8).



5. Discusión y Conclusiones

Según el análisis, en relación a la salud integral y a los beneficios psicológicos y mentales como los más percibidos, la práctica de danza mejora el sentimiento de felicidad y satisfacción, mejorando la

autoestima y el bienestar general en la población infantil²⁵. En la etapa de juventud y la adolescencia disminuyen los estados de ansiedad y depresión, mejorando la salud mental en general²⁶ crece la autoestima, el ánimo positivo, el bienestar y la confianza²⁷.

Las personas adultas y principalmente las mujeres, han aumentado su autoestima²⁸, mejorando en el bienestar mental general causado por el enriquecimiento en la vida social²⁹.

La población de personas mayores han mejorado la autoestima en pequeña medida, sintiendo un bienestar mental general y una apreciación corporal positiva principalmente causada por la mejora en la movilidad, y de aspectos como el equilibrio y el peso corporal por un lado y las relaciones sociales por otro³⁰.

La evidencia alzada de las experiencias definidas por la población en las diferentes etapas de la vida confirma que, tanto como consecuencia de otros aspectos desplegados en el contexto de práctica (como las relaciones sociales o la música y el factor intrínseco a ella), como los desarrollados por el acto de bailar en sí mismo generan beneficios relacionados con la salud psicológica y mental.

Volviendo a los objetivos planteados, se han definido los aspectos psicológicos y mentales como los más movilizados teniendo en cuenta el total de las etapas de desarrollo, si bien, en cada etapa existe diferencia en relación con el grado de obtención de los distintos beneficios que conforman la salud integral.

Finalmente, del análisis de las experiencias encontradas en los documentos se han definido las categorías que integran los beneficios psicológicos y mentales que se ven movilizadas, estas categorías de mejora son: motivación, mejora de la imagen corporal, disminución del estado depresivo, desarrollo de la resiliencia, confianza, sensación de bienestar mental general, aumento de la autoestima, aumento de

²⁵ M. Abilleira *et al.*, cit., 2017.

²⁶ R. Atkins *et al.*, cit., 2018.

²⁷ N. D. Harris, D. E. Stewart, *HYPed-up: Youth dance culture and health*, in “Arts and Health”, n. 4, 2012, pp. 239-248.

²⁸ K. Pezdek, W. Doliński, A. Zygmunt, *Senior Women's Dance: From Pleasure to Emancipation*, in “International Journal of Environmental Research and Public Health”, n. 10, 2022, pp. 1-16.

²⁹ J. Hofgaard, G. Ermdis, M. Mohr, *Effects of a 6-week faroes chain dance programme on postural balance, physical function, and health profile in elderly subjects: A pilot study*, in “BioMed Research International”, n. 1, 2019, pp. 1-9.

³⁰ *Ibidem*.

satisfacción con la vida, apreciación corporal positiva y un ánimo más positivo.

Esta información centrada solo en los aspectos vinculados con el bienestar psicológico y mental y en segundo término con la salud integral, brindan una significativa motivación para considerar a la danza y sus diferentes estilos como una actividad y un contexto para la salud, con capacidad de adaptación por las personas profesionales del área, a todas las generaciones de convivencia de la sociedad, lo que la ubica en una práctica de actividad física excelente para contextos intergeneracionales.

Referencias bibliográficas

Abilleira M., Fernández-Villariño, M. A. Ramallo, S. Prieto, *Influencia de la danza en el autoconcepto del alumnado de educación primaria. Análisis comparativo con otras actividades físicas*, in "Sportis. Revista Técnico-Científica Del Deporte Escolar, Educación Física y Psicomotricidad", III, n.3, 2017, pp. 554-568

Alfredsson E., Heikkinen S., *"I will never quit dancing". The emotional experiences of social dancing among older persons*, in "Journal of Aging Studies", n. 51, 2019, pp. 1-8

Arbillaga L., Elisondo R., Melgar F., *Espacios que proyectan hacia nuevos horizontes. La danza como puente entre la creatividad y lo cotidiano*, in "Estudios sobre arte actual", n. 6, 2018, pp. 21-33

Atkins R., Deatricks J. A., Bowman C., Bolick, A., McCurry I., Lipman T. H., *University community partnerships using a participatory action research model to evaluate the impact of dance for health*, in "Behavioral Sciences", n. 8, 2018, pp. 1-19

Bermejo L., *Aportación de actividades socioeducativas a la promoción del envejecimiento activo y el "empowerment" de los mayores. estrategias pedagógicas para la intervención con personas mayores*, in T. Martínez Rodríguez, B. S. Díaz Pérez, *Los centros sociales de personas mayores como espacios para la promoción del envejecimiento activo y la participación social*, Gobierno Principado de Asturias, Consejería de Vivienda y bien estar social, 2006

Cao Z. B., Maeda A., Shima N., Kurata H., Nishizono H., *The effect of a 12-week combined exercise intervention program on physical performance and gait kinematics in community-dwelling elderly women*, in "Journal of Physiological Anthropology", 26, n. 3, 2017, pp. 325-332

Chappell K., Redding E., Crickmay U., Stancliffe R., Jobbins V., Smith S., *The aesthetic, artistic and creative contributions of dance for health and wellbeing across the lifecourse: a systematic review*, in "International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being", 16, n. 1, 2021, pp. 1-19

Cuenca M., *La Pedagogía del ocio: nuevos desafíos*, in J. C. Otero López, *Perspectivas actuales de la pedagogía del ocio y el tiempo libre*, Bilbao, Axac, 2008.

Ding Y., Guo C., Yu S., Zhang P., Feng Z., Sun J., Meng X., Li L., Zhuang H. *The*

effect of dance-based mind-motor activities on the quality of life in the patients recovering from COVID-19: A protocol for systematic review and meta-analysis, in "Medicine", n. 11, 2021, pp. 1-5

Fadzali F. *Effects of dance as a tool for therapy. What is Dance/Movement Therapy? Benefits of Dance/Movement Therapy*, 2021, in <https://www.scape.sg/wp-content/uploads/2020/12/Effects-of-Dance-as-a-Tool-for-Therapy.pdf>

Fancourt D., Finn S., *What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review*, Copenhagen, WHO Regional Office for Europe, 2019

Fuentes A. L., *El valor pedagógico de la danza*, Valencia, Universidad de Valencia Servicio de Publicaciones, 2006

Ghedin E., *Passi verso la felicità: il valore della Biodanza per promuovere l'inclusione*, in "Italian Journal of Special Education for inclusion", IV n. 2, 2016, pp. 189-206

Harris N. D., Stewart D. E. (2012). *HYPed-up: Youth dance culture and health*, in "Arts and Health", n. 4, 2012, pp. 239-248

Hofgaard J., Ermidis G., Mohr M., *Effects of a 6-week faroese chain dance programme on postural balance, physical function, and health profile in elderly subjects: A pilot study*, in "BioMed Research International", 2019, pp. 1-9

Hwang P.W.N., Braun K. L., *The Effectiveness of Dance Interventions to Literature Review* in "Alternative Therapies in Health and Medicine", n. 5, 2015, pp. 64-70

Krampe J., *Exploring the Effects of Dance-Based Therapy on Balance and Mobility in Older Adults*, in "Western Journal of Nursing Research", n. 1, 2013, pp. 39-56

Lapierre A., Aucouturier B., *Simbología del movimiento*, Barcelona, Ed. Científico-médica, 1977

Magnanini A., Battista F., *Unicuique suum. Intrecci artistici ed educativi per una nuova cultura del corpo*, in "Italian Journal of Special Education for inclusion", X, n. 1, pp. 146-155

Mansilla M. E., *Etapas del desarrollo humano*, in "Investigación En Psicología", n. 2, 2000, p. 106-116

Marín F., *Efectos de la danza terapéutica en el control del estrés laboral en adultos entre 25 y 50 años*, in "Hacia la promoción de la salud", n. 1, 2011, pp. 156-174

Megías M. I., *Optimización en procesos cognitivos y su repercusión en el aprendizaje de la danza*, Valencia: Servei de Publicacions, 2009

Ollora-Triana N., Torre-Cruz T., et alii, *Detección De Necesidades Y Competencia Emprendedora En Tiempos De Pandemia: Detection of Needs and Entrepreneurial Competence in Times of Pandemic*, in "Edetania", n. 60, 2021, pp. 71-94

Ollora-Triana N., de la Torre-Cruz T., Palmero-Cámara C., *El taller de creación artística como práctica de ocio e innovación cultural*, in "Ocio y educación: experiencias, innovación y transferencia", 2021, pp. 151-164

Olvera A. E., *Cultural dance and health: A review of the literature*, in "American Journal of Health Education", n. 6, 2008, pp. 353-359

Organización Mundial De La Salud, *Documentos básicos*, 48ª edición. Ginebra, 2014

Otoole L., Ryder R., Connor R., Yurick L., Hegarty F., Connolly D., *Impact of a Dance Programme on Health and Well-Being for Community Dwelling Adults Aged*

50 Years and over, in "Physical and Occupational Therapy in Geriatrics", n. 4, 2015, pp. 303-319

Padilla C. Z., *Danza: una oferta de ocio para adolescentes*, in *III Congreso internacional de Educación física: Educación física, Ocio y recreación*, Cádiz, 2002.

Pezdek K., Doliński W., Zygmunt A., *Senior Women's Dance: From Pleasure to Emancipation*, in "International Journal of Environmental Research and Public Health", n. 10, 2022, pp. 1-16

Roselló L., *La danza como medio potenciador de la psicomotricidad en estudiantes de Educación Infantil*, in "Viref", n. 1, 2021, pp. 10-19

Sáenz de Jubera M., Sanz E., Valdemoros M. Á., Alonso R. A., Ponce de León A., *Leisure spaces shared by grandparents and grandchildren in northern Spain*, in "Sustainability", n. 16, 2021

Schoroeder K., Ratcliffe S. J., Pérez A., Earley D., Bowman C., Lipman T. H., *Dance for health: An intergenerational program to increase access to physical activity*, in "Pediatric Nurse", n. 37, 2017, pp. 29-34

Sheppard A., Broughton M. C., *Promoting wellbeing and health through active participation in music and dance: a systematic review*, in "International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being", n. 15, 2020, pp. 1-19

Sivvas G., Batsiou S., Vasoglou Z., Filippou D. A., *Dance contribution in health promotion*, in "Journal of Physical Education and Sport", n. 3, 2015, pp. 484-489

Vella-Burrows T., Pickard A., Wilson L., Clift S., *Dance to Health. An evaluation of health, social and artistic outcomes of a dance programme for the prevention of falls*, Sidney, Research centre for arts and health Ed, 2017

Vicente G., Ureña N., Gómez M., Carrillo J., *La danza en el ámbito de educativo*, in "Retos", n. 17, 2015, pp. 42-45

Viti E., *La danza per i bambini*, Roma, Gremese, 2006

Wengrower H., *La vida es danza. El arte y la ciencia en la Danza Movimiento Terapia*, Barcelona, Gedisa, 2009

Convocati dalle parole. Educare ed educarsi ad un pensiero nascente

Emanuela Mancino

Il gesto di parlare si distingue dal dire e può essere considerato fondativo, in quanto è, prima di tutto, imparare a parlare la propria parola. Parlare, in tal senso, consente di percepirsi soggetti della propria storia, capaci di interferire con la realtà (anche) attraverso la propria parola. Parlare, come leggere, ci compromette con il testo del mondo. Secondo l'approccio fenomenologico di Merleau-Ponty o aderendo alla visione sintetica dell'apprendere e della coscienza di Freire, si può affermare che la "conoscenza del mondo implica la conoscenza di me nel mondo". La parola, lettura del mondo, dà luogo ad una epistemologia, ad una teoria della conoscenza che il soggetto costruisce o in cui è coinvolto. Ne deriva un invito a coltivare parole da comprendere come vere (Freire) e autentiche (Heidegger) e ad intenderle poeticamente, ovvero come gesto, prassi che trasforma. Nelle parole vere si muove l'intenzionalità (Bertolini), il rispetto, la ricerca, la delicatezza e l'attesa: un approccio che diventa postura di indagine, metodo di una ragione poetica (Zambrano, Mortari). Educare al poetico è compiere un disarmo dei pensieri già pensati, entro una critica al linguaggio rappresentativo-denotativo (che disegna un soggetto in condizione di dominio) per individuare la chiacchiera, il "si dice" (Heidegger), quelle situazioni desolanti delle parole che Blanchot inseriva nella "scrittura del disastro" e, da qui, muoversi verso una lingua capace di rispettare l'irriducibilità delle cose, verso le domande, verso quel gesto fondante che è l'immaginare. Si tratterà così di sottrarre l'agire educativo al dominio rischioso dell'astrazione, restituendolo al territorio del senso e di una ricerca ermeneutica che porti in salvo la propria natura di evento.

The act of speaking is different from saying and can be considered foundational, first of all, learning to speak one's word. Speaking, in this sense, allows us to perceive ourselves as subjects of our own history, capable of interfering with reality (also) through our own words. Speaking, like reading, compromises us with the text of the world. According to Merleau-Ponty's phenomenological approach or adhering to Freire's synthetic vision of learning and consciousness, it can be said that "knowledge of the world implies knowledge of me in the world". The word, that can be considered as a reading of the world, gives rise to an epistemology, to a theory of knowledge that the subject constructs or in which he is involved. The result is an invitation to cultivate words to be understood as true (Freire) and authentic (Heidegger) and to understand them poetically, or as a gesture, a practice that transforms. Intentionality, respect, research, delicacy and expectation move through words (Bertolini): it results as an approach that becomes a posture of investigation, a method of poetic reasoning (Zambrano, Mortari). A poetic education means disarming the thoughts already thought, within a critique of the representative-denotative language (which draws a subject in a condition of domination) to identify the gossip, the "Gerede", the "they say" (Heidegger), those bleak situations of the

words that Blanchot inserted in the "writing of the disaster" and, from here, moving towards a language capable of respecting the irreducibility of things, towards questions, towards that founding gesture which is imagining. Thus, it will be a matter of removing the educational action from the risky domain of abstraction, returning it to the territory of meaning and of a hermeneutic research that brings to safety its own nature of event.

Parole chiave: parola, evento, dis-nascita, poesia, autenticità

Keywords: word, event, dis-birth, poetry, authenticity

1. "Con te nella distanza"

No existe un momento del día
En que pueda apartarte de mí
El mundo parece distinto
Cuando no estás junto a mí

C. Portillo de la Luz

Quanto sappiamo delle nostre parole? Quanto siamo in grado di metterci in ascolto del loro sforzo, del tentativo di esprimere, di farsi comprendere, di muoversi per creare appigli, fenditure, spiragli, ponti?

Quanto siamo in grado di predisporre questo ascolto affinché sia possibile esplorarne il calco, l'impronta, la posizione, l'intenzione, la sorgente ed il corso, le traiettorie e la materia?

Dedicarci alle nostre parole è gesto che si impara dai poeti: è da loro che apprendiamo che la parola può essere un chiodo che ci crocifigge sulla carta, come diceva Majakowskij o corpo mobile, sapere dialogante capace di sporgersi, di dirigersi verso un passato da cui attinge eredità o verso un futuro e verso l'altro, per tentare l'esercizio inesausto, arduo e meraviglioso e ricominciabile della concordia.

Andare verso l'altro non ha lo scopo di colmare una distanza, ma al contrario di abitarla e, spesso, offre la possibilità di muoversi da sé per raggiungerci. Lo indica in modo suggestivo, in un testo su Paul Celan, Emmanuel Lévinas: quando ci si muove dall'essere all'altro, si prova la sensazione di arrivare a sé e di radicarsi in una terra, alleggeriti di "tutto il peso della propria identità"¹.

Celan, che riteneva che la lingua è un cammino, un cammino che non ha bisogno del momento svelante, che si muove verso il contatto,

¹ E. Lévinas, *Paul Celan, dall'essere all'altro*, tr. it., Roma, Inschibboleth, 2014, p. 22.

il tocco, la stretta di mano, lo sbigottimento, sentiva che parlare e scrivere deve diventare imbattersi in ciò che rimane aperto.

Parola deve essere processo, poesia deve essere resistenza ad ogni fissità del senso.

Per questo ogni parola è itinerario che muove da sé, che proietta, che ricerca se stessi. Scrivere, fare parole, è, così, un gesto di *rimpatrio*².

Uscire dal margine di un senso già noto, sporgersi oltre il bordo di se stessi, far andare le parole verso il proprio avvenire porterà a rinsaldare la propria dimora, ma non per dire rima di sé, ma per muoversi su vie di respiro e dar luogo ad una nuova dimora, per rivivificare la propria casa, compiendo quel gesto di rimpatrio che fa del dire un costante ricominciamento dell'esistere.

La parola, in particolare la parola che fa, è linguaggio della prossimità a partire dalla distanza. È un modo per "stanare" la più pericolosa delle prossimità, il *vis-à-vis* con se stessi, in un dialogo che si faccia voce vigile di sé.

In più, a rendere complesso lo scenario, vivere ed abitare in un mondo linguistico ci inserisce in un ambiente che non possiamo mai presumere di guardare dall'esterno o dall'alto.

Non possiamo sentirci o percepirci esonerati dal mondo mentre ne parliamo. La contiguità nella distanza ci permette di parlare del mondo mentre parliamo nel mondo; il linguaggio e le parole non saranno quindi strumenti per esprimerci ma costituiscono lo stesso ambiente del nostro esistere ed esprimerci. Aderendo alla visione sintetica dell'apprendere e della coscienza di Freire, si può affermare che la conoscenza del mondo implica la conoscenza di me nel mondo.

Parlare, dunque, non solo compromette, ma consente la mossa meta-riflessiva dell'esserci, se ci affidiamo a Valéry che sembra rivelarci che "parlare è sentire". Inoltre, l'aspetto relazionale del parlare si connette alla formazione discorsiva della conoscenza, ai modi attraverso cui il potere permea processi storicamente costruiti, come ci insegna la riflessione di Foucault sui meccanismi di controllo veicolati dalle parole.

La parola, lettura del mondo, dà luogo ad una epistemologia, ad una teoria della conoscenza che il soggetto costruisce o in cui è coinvolto.

² P. Celan, *La verità della poesia*, tr. it., Torino, Einaudi, 2008.

Imparare a leggere e scrivere parole come contesti creati dalle proprie relazioni può consentire un'operatività riflessiva sulle più diverse e diversamente visibili forme di testualità della propria esperienza estetica e cognitiva.

La distanza ci permette di individuare ciò che sta “dis”, che si distingue, che differisce dallo “stare in accordo”, dal sentire o non sentire con-cordanza. Le distanze, come i limiti, insegnano a guardare con quell'atteggiamento che i greci definivano di ammirazione. Si tratta di uno sguardo lontano dalla rapacità della presa e della comprensione, lontano dall'invidia.

Se lo sguardo viene educato³ a coltivare il linguaggio dell'ammirazione e della meraviglia, la parola non apparterrà solo a quell'universo che ci separa dalle cose, dalla loro esperienza, ma potrà riacquisire la forza nascente del linguaggio che fa accadere le cose, che le porta in presenza, le rap-presenta.

Maestri di tale educazione sono i poeti. Materia del loro insegnamento è la categoria vitale, il contatto vitale con la realtà, che permette alle parole di procedere armoniosamente nel proprio divenire ambiente, spazio senziente e penetrante. La parola poetica riempie la distanza.

Cosa avviene quando sentiamo concordanza poetica? Entriamo nella forza nascente del linguaggio stesso, entriamo dove si può chiedere alla fonte del proprio sguardo:

Guarda, madre, quel luogo.

Quel luogo lontano. Lo vedi?

Prima che tu nascessi lo abitavamo.

Non io.

Non tu.

Allora non c'era separazione

e per una svolta del respiro,

del tuo respiro

adesso assieme

assieme

non mai separati

ci torniamo⁴.

³ Cfr. E. Mancino, *A perdita d'occhio. Riposare lo sguardo per una pedagogia del senso sospeso*, Milano, Mursia, 2014; E. Mancino, M. Quirico, *Guardare*, Assisi, Cittadella edit., 2020.

⁴ A. Nove, *Poemeti della sera*, Torino, Einaudi, 2020, p. 3.

Il luogo verso cui il poeta rivolge lo sguardo è una sorta di patria, lo spazio di un antico sentimento, confinante con l'indicibile, con l'ineffabile. È il luogo dell'accordo, dell'incontro, dell'unità con il mondo, quasi uno stato confusivo di radicale empatia. È lo spazio dell'esperienza creativa, quella che per Fachinelli precede il sacro e possiede e dona all'esistenza il carattere della "disponibilità, dell'apertura"⁵.

Quel luogo creativo è la ragione stessa del gesto poetico, che permette il gesto del riconoscimento. Tornarvi è rincasare, è far sosta per prender provviste di dolcezza, di esistenza.

Ma quel che la poesia e la parola consentono è quasi più ampio di quel luogo. Si tratta di un rimpatrio che permette di approdare a se stessi e all'altro con sorpresa, quasi raggiungendosi alle spalle o, come dice Maria Zambrano, quasi arrivando in ritardo.

Raggiungersi e raggiungere l'altro è riscoprire, avere e darsi modo di interrogarsi sempre e di nuovo.

Anche per questo la lingua ha bisogno di accadere, di sospingersi, di andare verso il futuro. Per farlo, è necessario che qualcuno chieda, che faccia domande, che sia in qualche modo straniero in una terra altrimenti nota.

In tal modo, la parola sarà ancor di più fra-intendimento: sarà luogo intermedio che insiste sul senso, che fa mediazione, sarà pregna di intimità, ma prenderà le misure con il fuori, sarà energia, dinamismo che circola.

E sarà spazio di confine, sarà quel luogo in cui si giunge insieme, perché il confine si fa in due, almeno in due. È traccia che si fa con, è *cum-finis*.

La distanza può allora avvicinare perché si posiziona in uno spazio fertile, quello del fraintendimento, quello che genera domande, che interroga il senso, che crea un altro "cum", che è quello della conversazione; una conversazione che è stare con.

E si può stare con sé, con l'altro e con i testi.

Solo da questa posizione, da questo stare, si creerà la possibilità profonda della colleganza, giacché la conversazione può diventare "accentuazione del contatto"⁶.

⁵ E. Fachinelli, *La mente estatica*, Milano, Adelphi, 2009, p. 39.

⁶ R. Jakobson (1963), *Saggi di linguistica generale*, cit. in R. Ronchi, *Teoria critica della comunicazione*, Mondadori, Milano, 2003, p. 37.

Il luogo della patria da cui si proviene non sarà più un luogo di semplice ritorno, ma sarà il motore di un percorso; non sarà il radicale inizio, ma sarà la spinta del cominciamento.

Anche nelle parole di Aldo Nove, quando il poeta indica alla madre lo spazio della congiunzione e la invita a guardarlo, parla di un ritorno che trasforma la patria materna in una vera e propria terra promessa: è un luogo colmo di avvenire, è un futuro da incontrare insieme, è un'invocazione cui prestare ascolto.

Verso quel luogo ci si muove, portati dall'invito dell'altro.

Fino ad arrivare alla dichiarazione di Derrida: “La mia lingua, la sola che io mai intenda parlare e mi intenda nel parlare, è la lingua dell'altro”⁷.

La lingua, da identitaria, si confronta e prende contatto con le connessioni delle parole altrui, si fa possibilità di provare a costruire intese, per provare ad in-tendersi, a sporgersi verso l'altro, ad affacciarsi alla possibilità di continue ulteriori di senso.

Può esistere una dimensione duplice dell'abitare il linguaggio e questa può anche corrispondere con un posizionamento etico. Ancora, a tale posizionamento può corrispondere una mossa estetica dello sguardo, che volge la propria attenzione ad un *riscatto* che si liberi dal vincolo del produrre immediato, della performatività sociale dell'essere, dal dover aderire a modelli e sconfini in quello spazio dell'*estetica della mente* (come la definiva Bachelard⁸) che riprende la meraviglia nell'ordinario, che sa guardare con sguardo di stupore e ammirazione, che sospende i legami con i significati già dati.

Tale gesto di torsione, che ci fa imparare dal nostro stesso sguardo, muove verso epifanie di senso, risponde ad una tendenza dell'utopia e dell'impegno pedagogico di prefigurare nuovi modelli di umanità, richiamando il soggetto ad una progettazione come costruzione della propria esistenza nel mondo, andando in direzione contraria rispetto al conformismo o alla mera identificazione con i propri modelli.

Spostandoci e spostando le nostre parole da una lingua identitaria, che soggiace unicamente al nostro desiderio creativo teso ad avverare la grammatica del proprio mondo e le tracce dei propri modi di stare al mondo, ci si può inoltrare nelle parole che fanno ipotesi. Si possono incontrare i maestri-poeti che muovono i passi tra le parole che si in-

⁷ J. Derrida, *Il monolinguisimo dell'altro*, tr. it., Milano, Cortina, 2004, p. 90.

⁸ G. Bachelard, *Poetica della rêverie*, tr. it., Bari, Dedalo, 1962

tuiscono, che non desiderano farsi assolute fissità, ma percorrono gli itinerari dell'utopia, della speranza.

*Non chiederci la parola che squadri da ogni lato
l'animo nostro informe, e a lettere di fuoco
lo dichiari e risplenda come un croco*

...

*Non domandarci la formula che mondi possa aprirti
sì qualche storta sillaba e secca come un ramo.
Codesto solo oggi possiamo dirti,
ciò che non siamo, ciò che non vogliamo⁹*

Ci ricorda, perentorio, Montale.

La parola, inserita nelle pratiche discorsive e sociali, nelle differenti sfere di attività e comunicazione, è manifestazione (riflessa o contraria) delle negoziazioni, degli scontri e, conseguentemente, delle corrispondenze di forze che si muovono e interagiscono nell'esistenza sociale e materiale.

La parola, i segni, sono terreni attraversati da incontri, conflitti, incomprensioni che manifestano i risultati dialettici di processi di comprensione, di contraddizioni, di antagonismi. L'essere, riflesso nei suoi segni espressivi, nella sua forma estetica, non solo vi si può riflettere, ma vi si può rifrangere.

Nello scambio tra appartenenze, similarità e distanze (sia con e dalle proprie parole, sia con e dalle parole dell'altro), nasce in fraintendimento, in confronto, lo scambio e lo scontro semiotico.

Le parole non istituiscono solo segni, né si costituiscono solo come rappresentazioni o riflessi della realtà, ma arrivano a porsi come istanze nelle quali l'immagine della realtà che vi si proietta assume il carattere di un'immagine negoziata, che richiama la disputa, la significazione dialogica, attraversata da accenti che creano concordia o conflitti.

Da questo spazio, che genera possibili scontri, nasce la dimensione fertile e profonda del *fraintendimento*, della distanza. Da qui può essere favorita l'azione dell'*intendersi*, dello sporgersi, del sentire di essere posti a distanza e di provare ad incontrarsi nel *medium* della relazione linguistica delle parole.

⁹ E. Montale, *Ossi di Seppia*, Milano, Mondadori, 1984, p. 29.

“È nella distanza che si dà ogni patto”¹⁰, anche la distanza rappresenta un’alleanza. L’altro accade nella distanza, è dalla distanza che possiamo chiamarlo “nostro prossimo”. Gadamer scrive che è la distanza lo spazio nel quale l’“*immenso mondo dei segni giace disteso dinanzi a qualcuno*”¹¹: in tale distanza ci poniamo rispetto al mondo e alle cose, ma anche rispetto al testo del mondo. Antropologia ed ermeneutica si incontrano nella distanza.

La condizione stessa del linguaggio ci situa in relazione con lo spazio che è non coincidente, ma altro.

Abbiamo appreso da Heidegger che il linguaggio è la casa dell’essere e che in questa dimora abita l’uomo. A custodire tale dimora, il filosofo pose i pensatori e i poeti¹².

L’essere come linguaggio incontra un ulteriore passaggio quando, spostandosi da tale sua ontologia, si pone in relazione al tempo e si colloca ed è in-ciò-che-accade. È in questo momento che dall’essere ci si sposta nell’esistere e si determina quella condizione di coappartenenza che viene definita evento.

2. Separazione e partecipazione. Endiadi poetica

Il luogo dell’individuo, ci insegna Maria Zambrano, è la società, ma il luogo della persona è lo spazio intimo.

Il raccoglimento in sé è condizione necessaria: quel che per la filosofa spagnola è l’*ensimismamiento*¹³ (il rimanere assorti in se stessi), allontanandosi dalle circostanze, deve lasciare la possibilità di vivere il desiderio di apertura, di amore, di incontro.

La patria è un luogo che può essere dimenticato, così come è il luogo in cui ci si può dimenticare.

Maria Zambrano visse l’esilio, facendone condizione esistenziale, pratica di distanza da un’appartenenza radicale, ma anche esercizio di creazione di possibili patrie espressive e di senso, che si sono svolte attraverso il metodo della scrittura, vissuta dalla filosofa come inesaurita modalità di dis-nascita, di ricominciamento.

¹⁰ E. Tadini, *La distanza*, Torino, Einaudi, 1998.

¹¹ H. J. Gadamer, *Il linguaggio*, tr. it., Roma-Bari, Laterza, 2006, p. 163.

¹² M. Heidegger, *Essere e tempo*, tr. it., Torino, Utet, 1969, p. 157.

¹³ Cfr. J. Ortega y Gasset, *Ensimismamiento y alteración. Meditación de la técnica*, Madrid, Alianza, 2014.

Nella nostra casa cresciamo come le piante, come gli alberi; la nostra fanciullezza è lì, non se n'è andata, però si dimentica. Nella nostra casa, nel nostro giardino, non abbiamo bisogno di avere tutti presente, tutto il giorno, né di tenere tutta la nostra anima all'erta, tutto all'erta il nostro essere. No: in essa dimentichiamo, ci dimentichiamo. La patria, la propria casa, è prima di tutto il luogo in cui ci si può dimenticare. Perché ciò che è stato dimenticato in un angolo non si perde¹⁴.

Nell'apertura all'altro, al suo linguaggio, impariamo l'attenzione come forma di cura, come forma più pura di generosità, secondo la lezione di S. Weil. Impariamo che "nulla di ciò che è, nella misura in cui appare, esiste al singolare: tutto ciò che è, è fatto per essere percepito da qualcuno. Non l'uomo, ma uomini abitano questo pianeta. La pluralità è la legge della terra"¹⁵.

La continua gestazione cui fa riferimento Maria Zambrano, la possibilità di vivere come anelito, integrando la speranza, corrisponde ad un linguaggio in cui la parola sia costantemente abitata dal mondo, consegnata ad un corpo, ad un sentire.

Tra l'accogliersi, il raccogliersi in sé e l'uscire dalla patria, dalla propria dimora interiore, incontrando il territorio intermedio del linguaggio altrui che si mescola col nostro, si costruisce la struttura dell'esperienza.

Incontrare l'altro diviene gesto di ospitalità, di reciproca ospitalità.

L'ospitalità presuppone, allo stesso tempo, distanza, alterità, interazione.

Solo al nominare patria o dimora, si attrae la categoria dell'esterno e dell'interno. Per Lévinas, l'esterno è sospensione, l'interno è risonanza. Tra questi due spazi accade il transito dell'esperienza, come tra apprendimento e accomodamento, tra uscita e ritorno.

In tal senso, attraversare pedagogicamente le declinazioni educative della permanenza e dell'uscita dalla dimora, fino a giungere ad uno dei temi cardine del pensiero zambrano, ovvero l'*esilio*, ci fa incontrare un autore fondamentale per le riflessioni sulla poetica dello spazio, per le fertili suggestioni dei suoi testi, che offrono la possibilità di sentire poeticamente il mondo, le parole e le immagini. Ci riferiamo a Gaston Bachelard, che permettendoci di sospingere ulteriormente il nostro discorso, ci permette di affermare che parlare, a partire dal nostro linguaggio e nel nostro linguaggio, non solo ci compromette con

¹⁴ M. Zambrano, *La tomba di Antigone*, tr. it., Milano, Baldini e Castoldi, 1983, pp. 119-120.

¹⁵ H. Arendt, *La vita della mente*, tr. it., Bologna, il Mulino, 2009, p. 99.

il mondo, ma amplifica la mossa meta-cognitiva dell'esserci, rivelandoci che "parlare è sentire". Parlare è acquisire e riacquisire e negoziare un linguaggio che rientra nell'insieme più ampio della formazione discorsiva della conoscenza: la parola è lettura del mondo, è contemporaneamente sentire e conoscere. E questi sono entrambi gesti che il soggetto costruisce ed in cui è coinvolto.

Imparare a leggere e scrivere parole come contesti creati dalle proprie relazioni (come avviene nei percorsi di scrittura autobiografica e nei seminari che, con diverse metodologie espressive stimolano nei partecipanti l'individuazione e la consapevolezza, nonché la pratica della "propria voce", all'interno di contesti di condivisione e costruzione relazionale¹⁶) può consentire un'operatività riflessiva sulle più diverse e diversamente visibili forme di testualità della propria esperienza estetica e cognitiva.

Ne deriva un invito a coltivare parole da comprendere come vere e autentiche e ad intenderle poeticamente, ovvero come gesto, prassi che trasforma.

Nelle parole vere si muove l'*intenzionalità*¹⁷, il rispetto, la ricerca, la delicatezza e l'attesa: un approccio che diventa postura di indagine, metodo di una ragione poetica.

Ciò che può aiutare il soggetto a vivere con maggior autenticità e verità (nel senso freiriano) il proprio sentire e sentirsi nel mondo, sarà quindi una parola che sa restaurare la bellezza dei vincoli, di ciò che intreccia il dire col soggetto che dice, quel che viene detto con ciò che si produce dicendo.

Bachelard illustra¹⁸ la differenza tra risonanza e un'esperienza, in traducibile in italiano, di un termine che in francese suona come *retentissement*. Diversamente dalla risonanza, il *retentissement* somiglia ad una sorta di eco che fa rimanere la propria fonte e permette, quindi, la moltiplicazione di numerose risonanze. Nella risonanza accade che il

¹⁶ Come avviene nel percorso della Scuola di Scrittura Autobiografica della Casa della Cultura di Milano ed all'interno dei percorsi seminariali della Scuola di Sguardo, Bellezza e Scrittura presso il Convento dei Cappuccini di Monterosso, percorsi entrambi diretti dalla prof.ssa E. Mancino (<https://www.casadellacultura.it/casa-della-cultura-seminari.php>) e (<https://conventomonterosso.it/cosa-facciamo/> universita-bicocca/).

¹⁷ Cfr. P. Bertolini, *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, Scandicci, La Nuova Italia, 1988; P. Bertolini, *Pedagogia Fenomenologica. Genesi, sviluppo, orizzonti*, Milano-Firenze, La Nuova Italia, 2001.

¹⁸ *Op. cit.*

legame con ciò che permette il gesto della divagazione, del sogno, dell'immaginazione non si spegne. Attraverso il *retentissement* continuiamo a trattenere con noi l'origine della risonanza.

Divenire autori della propria voce attraverso cammini linguistici ed espressivi del proprio stare al mondo può svolgersi attraverso tale emozione, che Bachelard definisce essenza dell'essenza, che si verifica preferibilmente a contatto con mondi poetici e che accade quando un altro mondo si confronta con il nostro e viceversa e si produce un disorientamento, un cambiamento: un mondo crea un altro mondo. Un mondo diviene agente, *poiesis*, azione per l'altro. Il legame con quel mondo intimo verso cui sentiamo risonanza non si interrompe, ma si trasforma.

Maria Zambrano nomina un gesto di rinascita, di ricominciamento, che ha la forma del dis-nascere.

Tale possibilità implica un attraversamento consapevole di emozioni ed esperienze laceranti, capaci cioè di interrompere, di separare, di permettere a colui che vi si inoltri, l'esperienza del vuoto, dell'esilio, della mancanza, della sottrazione. E, quindi, di un ricominciamento.

Riconoscersi esiliati rispetto ad una patria originaria o mantenere il legame con ciò che crea risonanza sembra essere la condizione possibile per imparare a muovere la propria autentica ricerca, attraverso le proprie autentiche parole. Tenendole, così, lontane ed al riparo da espressioni fruste, da parole logore¹⁹, che svuotano di senso non solo i vocaboli, ma l'impegno espressivo di chi li sua, impoverendo il sentire di vissuti che vengono derubati da ricchezze, varietà, unicità.

Dalla separazione così vissuta e intesa, l'esperienza della dis-nascita si fa ricerca: Maria Zambrano fa riferimento alla dimensione fondamentale dell'esilio, che è la separatezza. La figura dell'esilio non è solo esistenziale, diventa simbolica, filosofica. E la separatezza ne illustra e racconta la profondità. La voce *par* della parola deriva da *pario*, partorire, mettere al mondo. La voce *sed* è contraddizione, è diversità, è opposizione. La separatezza permette una dis-nascita, apre alla possibilità di rimettersi al mondo.

3. *Incontro*

Apprendere dalla lingua dei poeti significa confrontarsi con un altrimenti del senso, con significati che magari si intravedono appena,

¹⁹ Cfr. M.G. Contini, *Elogio dello scarto e della resistenza*, Bologna, Clueb, 2009.

ma che sanno sfuggire all'insensatezza; corrisponde al bisogno e alla necessità di lavorare in una specie di territorio di margine in cui la tensione formativa si compone di immagini, parole, di universi poetici che sono in grado di custodire e rivelare ciò che c'è già. Ma che ha bisogno di essere atteso.

Educare è anche incontrare l'altro in una regione inattesa: è trovarsi rispondendo ad un appello estetico che è potente nell'interpellarci e nel condurci in spazi dell'esperienza che si configurano attraverso tracce, vestigia, ricerche di futuri che ci convocano.

Da questa posizione fertile di possibilità è possibile il riscatto, che ci permette di riprendere con noi, di sentire nuovamente, rendendo afferrabile ciò che altrimenti sfugge, provando a intercettare ciò che altrimenti sarebbe difficile notare ed avvertire, perché attiene al sottile, al sensibile, all'inattuale, al delicato, al "quasi niente".

Uno dei primi riscatti che la dis-nascita della parola ci permette di agire è nei confronti delle domande. Riscattare le domande è frutto di un apprendimento inattuale, spesso bistrattato ed inattuale, che risponde all'indugio.

Indugiare è gesto letto come insicurezza, come dubbioso procedere lento, di chi non sappia cosa fare. Riteniamo, invece, che indugiare sia verbo che disegna il giusto tempo, l'oculatezza, la capacità di far spazio al pensiero, al dubbio. In latino l'indugio è la tregua, è quel tempo necessario che occorre per riprendere le forse, per ristorare i pensieri.

Se nell'esilio e nella separazione i primi vissuti sono spaesamento, se nella distanza si smarrisce il senso, se nella patria sconosciuta, nell'incontro con i luoghi degli altri, con le parole nuove, con i fraintendimenti, è nell'indugio attento nelle parole che parlare ci fa riscoprire una vera e propria nudità aurorale, la nostra umanità denudata.

Ma non si tratterà di espropriazione: l'origine cui si fa ritorno diviene domanda, ci permette di compiere la distanza (quell'esilio che per Maria Zambrano era il *destierro*) nascendo attraverso di sé, proiettandosi in quello spazio che ci insegnano i poeti, è quello dell'oltre, della possibilità del non ancora.

Persa la patria, sentito come impossibile un coincidente ritorno, rimangono aperte tutte le possibili patrie.

A venirci incontro in questo luogo aurorale della filosofia, del pensiero e del vivere, è la poesia che, per Maria Zambrano, coincide con il sentire le cose allo stato nascente.

La parola poetica non chiude le domande, ma conserva (e lo fa sempre, di nuovo ogni volta) il proprio carattere inaugurale. Ci fa an-

dare incontro alle cose, anche alle più ovvie o a quelle apparentemente più frivole, come i vestiti²⁰, permettendoci di sentirle per come “sanno cantare”, ovvero nel loro essere dettagli di pienezza, poetica sensibile, pulviscolari tratti d’esistenza.

Attraverso questi gesti, dalla distanza alla separazione alla disnascita, può avvenire l’incontro che prima ancora che con l’altro, sarà con noi stessi: sarà riscatto di intimità. Un’intimità che Lévinas chiama raccoglimento.

Da qui si origina allora l’accoglienza, il prendersi cura, l’occuparsi dello stare al mondo in modo autentico, di ascoltare i modi altrui di chiamarsi e mettersi al mondo attraverso parole, forme, espressioni, abiti e fogge.

Sarà stato necessario, allora, inoltrarsi fuori e dentro, fare raccoglimento, porre domande alle proprie parole, stando lontano dal già detto e dal già pensato e da un sentire che ci fa perdere nell’incontro con l’altro, perché smarrisce autenticità: “Se il pensare non spazza la casa dall’interno, non è un pensare, sarà semplicemente una chiarificazione logica in cui si ripete ciò che è già stato pensato all’esterno”²¹.

Riferimenti bibliografici

- Arendt H. *La vita della mente*, tr. it. Bologna, il Mulino, 2009
Bachelard G., *Poetica della rêverie*, tr. it., Bari, Dedalo, 1962
Bertolini P., *L’esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, Scandicci, La Nuova Italia, 1988
Bertolini P. *Pedagogia Fenomenologica. Genesi, sviluppo, orizzonti*, Milano-Firenze, La Nuova Italia, 2001
Celan P., *La verità della poesia*, tr. it., Torino, Einaudi, 2008
Contini M.G., *Elogio dello scarto e della resistenza*, Bologna, Clueb, 2009
Derrida J., *Il monolinguisimo dell’altro*, tr. it., Milano, Cortina, 2004
Fachinelli E., *La mente estatica*, Adelphi, Milano, 2009
Gadamer H. J., *Il linguaggio*, Roma-Bari, Laterza, 2006
Jakobson, R. (1963), *Saggi di linguistica generale*, cit. in R. Ronchi, *Teoria critica della comunicazione*, Mondadori, Milano, 2003
Lévinas E., *Paul Celan, dall’essere all’altro*, tr. it., Roma, Inschibboleth, 2014
Mancino E. (a cura di), *Trame sottili. Voci diverse per un vestiario sentimentale*, Milano, FrancoAngeli, 2021
Mancino, E., *Il filo nascosto. Gli abiti come parole del nostro discorso col mondo*, Milano, FrancoAngeli, 2021

²⁰ Cfr. E. Mancino, *Il filo nascosto. Gli abiti come parole del nostro discorso col mondo*, Milano, FrancoAngeli, 2021 e E. Mancino (a cura di), *Trame sottili. Voci diverse per un vestiario sentimentale*, Milano, FrancoAngeli, 2021.

²¹ M. Zambrano, *I beati*, tr. it. Milano, SE, 1990, p. 73.

Mancino E., *A perdita d'occhio. Riposare lo sguardo per una pedagogia del senso sospeso*, Milano, Mursia, 2014

Mancino E., Quirico M., *Guardare*, Assisi, Cittadella edit., 2020

Montale E., *Ossi di Seppia*, Milano, Mondadori, 1984

Nove A., *Poemeti della sera*, Torino, Einaudi, 2020

Tadini E., *La distanza*, Torino, Einaudi, 1998

Zambrano M., *I beati*, tr. it., Milano, SE, 1990

Zambrano M., *La tomba di Antigone*, tr. it., Milano, Baldini e Castoldi, 1983

I destini e le biografie sociali. Riflessioni pedagogiche a partire da *Ritorno a Reims* di Didier Eribon

Simone Romeo

Didier Eribon, filosofo e sociologo francese, è un autore a cui può essere data grande rilevanza dal punto di vista pedagogico. Attraverso una rilettura in chiave pedagogica del suo testo "Ritorno a Reims", si vogliono mettere in luce una serie di processi educativi che costringono le biografie dei soggetti su basi di classe e di genere. L'obiettivo del presente contributo è trarne degli spunti per leggere, pensare e praticare l'educazione con uno sguardo critico sull'esistente.

Didier Eribon, a French philosopher and sociologist, is an author who can be given great relevance from a pedagogical point of view. Through a reinterpretation in a pedagogical key of his text "Return to Reims", the aim to highlight a series of educational processes that constrain the biographies of subjects on the basis of class and gender. The aim of this contribution is to derive insights for reading, thinking and practising education with a critical look to the social reality.

Parole chiave: destini sociali, biografie sociali, disuguaglianze, determinismo di classe, educazione diffusa.

Keywords: social destinies, social biographies, inequalities, class determinism, widespread education.

1. Introduzione: perché *Ritorno a Reims*

Negli ultimi anni le autobiografie hanno ripreso corpo sia come filone letterario (più o meno impegnato e/o autocelebrativo), sia come oggetto di riflessione teorica. È da quest'ultimo vertice che muove Didier Eribon, filosofo e sociologo francese. Il suo *Ritorno a Reims* rappresenta, allo stesso tempo, un testo autobiografico che si fa indagine sociologica; un saggio filosofico e critico sulla modernità del dopoguerra e sulla contemporaneità post-fordista; una disamina politica di questioni di classe e di genere, ponendo grande attenzione all'intreccio di queste due dimensioni. Tentando un'operazione di sintesi, esso potrebbe essere definito come un saggio autobiografico-sociale: la propria storia di vita, e le riflessioni teoriche su di essa, sono trattate come *oggetti* di studio, facendosi al contempo *soggetti* della propria riflessione. Il merito strutturale di questo tipo di scrittura è quello di non indugiare in un quadro intimista, mirando invece a fornire una

rappresentazione teoricamente orientata della propria esperienza nel mondo: una biografia sociale che, pur nella sua unicità e irripetibilità, riesce a essere rappresentativa di logiche e dinamiche formative diffuse.

2. “La società come verdetto”, o il determinismo sociale

Prima di addentrarsi nell’esplorazione pedagogica di *Ritorno a Reims*, occorre fare una breve precisazione di ordine teorico-metodologico sul significato dato al termine *educazione*. In una prospettiva ancorata alla pedagogia sociale, essa è da intendersi come “qualsivoglia esperienza che produca apprendimento”¹. L’analisi avrà come punto di riferimento l’osservazione dell’“educazione sociale”, al fine di

tentare di capire come i soggetti individuali e collettivi siano stati e sono educati dagli ambienti in cui vivono, quali siano i fattori che più di altri hanno inciso sulle loro storie di vita, come si siano autoeducati utilizzando gli strumenti e i materiali che il contesto ha messo a loro disposizione, come si siano procurati i materiali mancanti, come, a loro volta, abbiano contribuito ... a educare, a formare nel senso letterale della parola, parti, dimensioni e persone nei/dei loro ambienti di vita².

La storia biografica di ogni soggetto è, quindi, da considerarsi come una storia educativa nella quale si viene iscritti e a cui si prende parte sin dalla nascita, che coinvolge una molteplicità di ambienti, strutture e soggetti, il cui intreccio dialogico-relazionale produce esiti formativi.

2.1. Il ritorno, il rimosso e il rimorso: la dimensione di classe

...studiare la costituzione del soggetto inferiorizzato e quella, complementare, del complesso rapporto tra il silenzio su di sé e l’“ammissione” di sé (è) oggi una posizione valorizzata, valorizzante e perfino richiesta dai contesti contemporanei della politica, quando si tratta di sessualità. Quando si tratta dell’origine sociale popolare, invece, conservare tale atteggiamento è molto difficile e non ha quasi alcun sostegno nelle categorie del discorso pubblico. E vorrei capirne le ragioni³.

¹ S. Tramma, *Pedagogia della contemporaneità*, Roma, Carocci, 2015, p. 30.

² S. Tramma, *L’educazione sociale*, Roma-Bari, Laterza, 2019, p. 5.

³ D. Eribon, *Ritorno a Reims*, Milano, Bompiani, 2017 (2011), pp. 18-19.

Il saggio di Eribon prende le mosse dal suo ritorno a Reims in seguito alla morte del padre, avvenimento che gli permette di intraprendere “questo processo di ritorno, fino ad allora ... impossibile”; la città natale rappresentava “uno spazio sociale che avevo allontanato e uno spazio mentale in opposizione al quale mi ero ricostruito, ma che continuava ugualmente a costituire una parte essenziale di me”: tornare “è stato l’inizio di una riconciliazione” con “tutta una parte di me che avevo rifiutato, respinto, rinnegato”⁴. Tra genitore e figlio, infatti, si era consumato un rapporto conflittuale, anche e soprattutto a causa della non accettazione della sua omosessualità: un divario incolmabile, una vera e propria cesura biografica rispetto alla storia di vita dell’autore. L’esplicitazione di questa frattura mostra come vi siano tracce educative che “permangono anche quando le condizioni in cui viviamo da adulti sono cambiate, anche quando l’allontanamento da questo passato lo abbiamo voluto noi”; a volte, per quanto sia stato grande il distacco fisico, mentale ed emotivo, basta tornare per veder affiorare “alla coscienza tutto ciò da cui avremmo voluto crederci liberati, ma che sappiamo bene essere la struttura della nostra personalità”, innescando così un “malessere prodotto dall’appartenenza a due mondi differenti, separati da una distanza tale da sembrare inconciliabili, e che tuttavia coesistono in tutto ciò che siamo”, una “melanconia legata all’*habitus sfalsato*”⁵. Se in gioventù l’opportunità di sfuggire al proprio destino “lasciava poco spazio per i rimorsi”⁶, il ritorno in età adulta innesca un percorso ricorsivo e riflessivo sulle proprie vicende biografiche, che vengono rilette da altre angolazioni grazie al distacco temporale e formativo. Un esempio, in questo senso, è la riconsiderazione delle responsabilità⁷ a suo tempo taciute dell’urgenza di lasciare un contesto vissuto come opprimente, condensato in quella figura paterna che rappresentava un modello negativo da cui rifuggire e allontanarsi, rovesciando le sue caratteristiche al fine di costituirsi come soggetto autonomo. Questo rovesciamento, tuttavia, significherà anche “rinnegare” quel mondo operaio verso cui l’autore continuerà a sentirsi vicino politicamente, ma distante dal punto di vista socio-

⁴ D. Eribon, *Ritorno a Reims*, cit., pp. 10-11.

⁵ *Ibidem*, pp. 11-12. Il riferimento è a una definizione di Pierre Bourdieu.

⁶ *Ibidem*, p. 97.

⁷ Eribon fa riferimento ai propri fratelli, anche attraverso un confronto svolto con le vicende autobiografiche narrate in J. E. Wideman, *Fratelli e custodi*, Roma, Minimum Fax, 2018 (1984).

culturale, sperimentando un senso di colpa rispetto a quello che egli vive come un parziale tradimento della propria classe sociale.

Al fine di predisporre l'opportunità di compiere un "salto di classe", Eribon percorrerà un vero e proprio processo autoeducativo al fine di aderire a nuove logiche contestuali e altri modelli (educativi) di riferimento. Secondo Volpato,

l'ascesa sociale comporta una metamorfosi fatta di passaggi delicati, complicati, dolorosi. Uno di questi consiste nell'allontanamento dal proprio gruppo, che necessita di un processo di disidentificazione, che non potrà mai essere completo, se ... crediamo che sia impossibile abbandonare completamente l'*habitus* d'origine. Cambiare classe significa entrare in un mondo sconosciuto del quale bisogna imparare la lingua, comprendere segni e significati, mutuare comportamenti, assimilare idee e valori⁸.

Quelli descritti rappresentano a tutti gli effetti anche dei processi educativi: imparare, comprendere, comportarsi, assimilare. Le classi privilegiate pongono, infatti, oltre a un discrimine economico, una serie di *segni* (linguistici, estetici, morali, di interesse) che bisogna dimostrare di possedere per accedere ai loro "circoli", concreti e metaforici; siccome il possesso di tali segni permette l'ingresso ma non comporta l'accettazione, il transfuga di classe sarà soggetto a una gravosa pressione psicologica, sociale e educativa di fronte all'incertezza derivante dal possibile riemergere dei propri tratti originari. Il

problema di chi cambia classe è legato alla persistenza di una duplice appartenenza: sarà un individuo tra due mondi, (privato) della possibilità di aderire perfettamente a uno dei due; un individuo che si sentirà distante sia dal mondo d'origine sia da quello d'arrivo, una posizione scomoda che, se da un lato offre la possibilità di uno sguardo critico, dall'altro confina in una posizione di debolezza⁹.

Questo tipo di percorso, dal punto di vista educativo, pone un'importante contraddizione: se il salto di classe individuale, nel contesto della modernità tardo-capitalistica, può rappresentare per certi versi qualcosa di auspicabile, al fine lasciare una condizione di oppressione, al tempo stesso in esso è implicita una negazione sia di una

⁸ C. Volpato, *Le radici psicologiche della disuguaglianza*, Roma-Bari, Laterza, 2019, p. 184.

⁹ *Ibidem*, pp. 184-185.

parte di sé, sia della possibilità di riscatto collettivo permessa dalla riappropriazione politica della propria condizione sociale. Questo processo comporta profondi strascichi sull'identità di chi compie un simile tragitto e, di riflesso, su quella di coloro che ha lasciato. È sulla propria pelle che si comprende come funziona “l'ordine delle cose”, e non

si capisce come funziona quest'ordine, perché questo significherebbe poter vedere se stessi dall'esterno ... bisogna essere passati... da una parte all'altra della linea di demarcazione per sfuggire all'implacabile logica di ciò che è evidente, e vedere la terribile ingiustizia di questa distribuzione ineguale di opportunità e di possibilità¹⁰.

Il salto di classe vede il cumularsi di una serie di gravose fatiche. Non solo occorre tentare di spogliarsi del proprio *habitus*, ma si tratta di inserirsi in ambienti dove le proprie origini sono oggetto di stigma, venendo educati a guardare con vergogna¹¹ il permanere del venendo educati alla vergogna rispetto al permanere del “nostro passato (che) è ancora il nostro presente”, per cui “ci si riformula, ci si ricrea come un compito interminabile), ma non ci si formula, non ci si crea”¹². Anche grazie al percorso politico e di studi, Eribon tuttavia resterà “solidale con il mondo della (sua) gioventù, non aderendo mai ai valori” dei dominanti; provando sempre

imbarazzo, perfino odio, quando sentivo qualcuno parlare con disprezzo o sufficienza delle persone del popolo, del loro modo di vivere e di essere ... era da lì che venivo Certi riflessi di classe resistono nonostante tutti gli sforzi, soprattutto quelli per cambiare se stessi e attraverso i quali ci si è allontanati dall'ambiente d'origine¹³.

Dal punto di vista pedagogico, va rilevato come i percorsi di formazione alla consapevolezza e coscienza politica sembrano poter costituire un (parziale) argine da forme di alienazione totale rispetto alla propria condizione originaria, in termini di appartenenza e solidarietà

¹⁰ D. Eribon, *Ritorno a Reims*, cit., pp. 44-45.

¹¹ Per un'ulteriore caratterizzazione dei risvolti educativi e biografici della vergogna cfr. A. Ernaux, *La vergogna*, Roma, L'Orma, 2018 (1997), e, per il senso di inadeguatezza legato all'*ethos* di classe, cfr. A. Ernaux, *Il posto*, Roma, L'Orma, 2014 (1983). Eribon nel suo lavoro fa spesso riferimento alle opere dell'autrice francese.

¹² D. Eribon, *Ritorno a Reims*, cit., p. 195.

¹³ *Ibidem*, p. 23.

di classe. Tuttavia, il tema dell'allontanamento pone il problema, squisitamente educativo, della (auto)rappresentazione delle classi subalterne. Coloro che si esprimono a riguardo, generalmente, appartengono ad altri ceti sociali: questo, consapevolmente o meno, porta a produrre una serie di narrazioni pregiudizievoli e distorte, che finiscono per educare diffusamente al mantenimento di una condizione di subalternità. L'altra faccia della medaglia, che convive contraddittoriamente con la precedente considerazione, è che ai soggetti che provengono da questi gruppi sociali viene concessa la legittimità di intervenire nel dibattito pubblico solo se hanno compiuto un salto di classe. Secondo Eribon, raramente

si parla degli ambienti operai, ma quando se ne parla la maggior parte delle volte è perché se ne è usciti, ed è per dire che se ne è usciti e che si è felici di esserne fuori. E questo ristabilisce l'illegittimità sociale di coloro di cui parliamo proprio nel momento in cui vogliamo parlare di loro, precisamente per denunciare ... lo statuto d'illegittimità sociale al quale sono incessantemente rinviati¹⁴.

Considerando la *débâcle* politica e organizzativa vissuta dalle organizzazioni della classe lavoratrice negli ultimi decenni, sembrano essersi infatti ancor più ridotte le condizioni per la formazione di quelli che Gramsci definiva intellettuali organici, ovvero dei soggetti (individuali e collettivi) in grado di rappresentare politicamente, attraverso una rielaborazione collettiva tesa all'emancipazione, il punto di vista dei subalterni.

2.2. *L'arbitrarietà delle discriminazioni: la sentenza è già emessa*

I destini sociali ... sono tracciati molto presto. Tutto è giocato in anticipo. I verdetti sono emessi prima ancora che se ne possa prendere coscienza. Al momento della nascita le sentenze ci sono incise sulle spalle con il ferro rovente, e i posti che andremo a occupare sono definiti e delimitati da chi ci ha preceduto: il passato della famiglia e dell'ambiente nel quale si viene al mondo¹⁵.

Il confronto con questi verdetti e queste sentenze, e con le supposte colpe che li sostengono, è una dimensione che pone una serie di importanti (e inquietanti) interrogativi di natura pedagogica in merito al-

¹⁴ D. Eribon, *Ritorno a Reims*, cit., p. 84.

¹⁵ *Ibidem*, p. 46.

la possibile smentita dei destini sociali e al tema delle responsabilità. All'interno del percorso di rielaborazione che Eribon vive e descrive nel testo, nonostante l'assenza di riconciliazione in vita, l'autore riconsidera e riflette sui margini di autonomia presenti nella biografia della figura paterna, legati alla sua possibilità di "essere altro". Di fronte alle sentenze che hanno preceduto e costituito il padre, educandolo a essere ciò che poi è effettivamente stato, è come se egli beneficiasse di una parziale forma di assoluzione – riconosciuta anche agli altri componenti familiari – per quanto riguarda i condizionamenti sociali; assoluzione che, invece, non prende corpo entro i margini di autonomia e di scelte possibili presenti nella loro condizione.

Il tema della responsabilità, e dei margini di autonomia possibile, rappresenta uno dei cardini del lavoro educativo inteso come rielaborazione e apertura al cambiamento delle storie di vita. Si tratta, in primis, di educare a riconoscere le costrizioni socio-materiali e culturali che incanalano, in modo spesso violento e costrittivo, le vite di chi vi è iscritto, tanto più in un contesto di esaltazione del soggetto autonomo, a cui viene attribuita la responsabilità di trovare una "*soluzione biografica delle contraddizioni sistemiche*"¹⁶. Tuttavia, un'educazione che si limitasse unicamente a considerare le determinanti sociali, corrobberebbe il rischio di scivolare in un determinismo meccanicista, perdendo di vista la necessità di educare all'assunzione di responsabilità di fronte a una serie di possibilità – più o meno visibili, o, all'apparenza, rilevanti – presenti in ogni corso di vita. Per quanto possano sembrare residuali, di fronte al portato educativo della realtà sociale, esse svolgono un ruolo cruciale per provare a ipotizzare e praticare cambiamenti della propria condizione: sia per quanto riguarda le scelte individuali, sia per quanto riguarda le scelte collettive, che possono diventare oggetto di critica e, quindi, opportunità di cambiamento in senso emancipante, volto – tra le altre cose – ad aumentare i margini di scelta di una molteplicità di soggetti, e non solo del singolo. Ciononostante, secondo Eribon, risulta "vano voler opporre il cambiamento o la 'capacità d'azione' (agency) ai determinismi e alle forze autoriproduttrici dell'ordine sociale e delle norme sessuali, o un pensiero della 'libertà' a un pensiero della 'riproduzione'": di fronte ai determinismi, gli "effetti (della messa) in discussione ... possono essere solo limitati e relativi: la 'sovversione' assoluta non esiste, non

¹⁶ U. Beck, *La società del rischio. Verso una seconda modernità*, Roma, Carocci, 2000 (1986), p. 197.

più dell'“emancipazione”; si sovverte qualcosa in un momento preciso, ... si compie un gesto di scarto, un passo laterale”¹⁷. Di fronte a questo “scacco”, che riprende l'apparente imm modificabilità dei destini citata in apertura, dal punto di vista educativo si possono proporre alcune considerazioni.

La prima riguarda la necessità di mettere in discussione, di fronte alla riproduzione sociale, uno dei “miti” del lavoro educativo: l'*autonomia* del soggetto. Un concetto che, oggi, andrebbe sempre accostato a *di pensiero critico*, al fine di preservarne il carattere emancipante in un contesto di egemonia neoliberista. La seconda, invece, riguarda il carattere di parziale “resa” che traspare dalle parole di Eribon – che fa riferimento a Foucault – intesa non tanto come arrendevolezza al contrasto dei determinismi, quanto come complessivo sovvertimento degli stessi. È come se l'idea di un cambiamento sociale, di una smentita collettiva dei destini sociali, fosse definitivamente tramontata, per cui non resterebbe che attrezzare unicamente cambiamenti “limitati e relativi” di fronte al reale. Ma non è questa contraddizione, forse, un “nodo gordiano” dell'educazione che mira a costruire spazi di cambiamento sociale?

2.3. *Lo stigma: sessuale, di genere e di classe*

In *Ritorno a Reims*, Eribon compie un lavoro retrospettivo sui percorsi di formazione della generazione di operai dei propri genitori, forgiati da una vita dura e faticosa che li priva di una serie di elementi di piacere e di serenità possibile, destinandoli – non per disegno divino, ma per realtà sociale – a una condizione di sfruttamento. Se nel caso paterno “il determinismo sociale esercitò la sua influenza su di lui dalla nascita”¹⁸, non permettendogli di sfuggire al proprio destino e alla riproduzione sociale, per quanto riguarda la madre, e la nonna, Eribon descrive accuratamente la “doppia oppressione” che investiva le biografie femminili. Le donne, entro le condizioni di un determinismo, al contempo, di classe e di genere, vivevano in funzione di un antico e gravoso retaggio legato alla casa: le loro prospettive professionali erano prevalentemente quelle del lavoro domestico (seppur con qualche eccezione, come nel caso delle maestre). Un impiego, questo, che implicava entrare in contesti dove “le molestie sessuali erano

¹⁷ D. Eribon, *Ritorno a Reims*, cit., pp. 195-196.

¹⁸ D. Eribon, *Ritorno a Reims*, cit., p. 44.

pressoché la regola”¹⁹: entro le prestazioni lavorative erano infatti iscritti dei termini di possesso (tacito ed esplicito) che andavano ben oltre il controllo della forza lavoro. L’impiego in fabbrica, minoritario, portava con sé invece un’altra forma di stigma, legata alla presunta “sfacciatezza”, all’essere donne “facili”:

questa rappresentazione borghese della donna del popolo che lavora fuori casa in luoghi in cui è circondata da maschi era molto diffusa anche tra gli uomini della classe operaia, ai quali non piaceva affatto perdere il controllo delle loro mogli o compagne ..., e più di tutto erano spaventati dallo spettro della donna emancipata²⁰.

Questa gerarchia sociale, definita in una serie di luoghi (formativi) – la casa, la fabbrica – rappresentava una forma di educazione a una riduzione non solo delle proprie ambizioni e delle concrete prospettive di vita, ma anche del campo del possibile e dell’immaginabile: talmente distante e inattuabile, da finire per essere “rimosso” da una rassegnazione “funzionale” a sopportare lo stato di cose presenti. La stessa dimensione dell’amore romantico era subordinata, e sacrificata, sull’altare dei concreti rapporti sociali di produzione e di riproduzione, che ponevano le relazioni quasi esclusivamente in termini di opportunità e convenienza: sposarsi rappresentava un modo per assumere il ruolo di moglie, e di madre, al fine di “dimezzare” la subalternità di quello di figlia. La *routine* familiare, su queste basi, ci viene mostrata come caratterizzata da un conflitto costante e permanente, che arrivava fino a “erigere il disprezzo dell’altro ... a modalità di vita”²¹ di fronte a un vincolo indissolubile. Nonostante l’ambivalenza nel rapporto con la madre, grazie a lei Eribon avrà “la possibilità di andare al liceo e di continuare gli studi”, poiché, anche se “non lo espresse mai direttamente”, il figlio rappresentava “colui che poteva godere di una fortuna a lei preclusa”, per cui “il suo sogno irrealizzato trovava compimento”²². Un rapporto, questo, rintracciabile anche nella trasmissione educativa intergenerazionale nelle classi subalterne del secondo dopoguerra anche sul territorio italiano²³.

¹⁹ Ibidem, p. 58.

²⁰ D. Eribon, *Ritorno a Reims*, cit., p. 48.

²¹ Ibidem, p. 70.

²² Ibidem, p. 71.

²³ Cfr. M. Rizzo, *Tre generazioni di donne tra qui e altrove. Uno sguardo pedagogico alla grande migrazione interna italiana*, Milano, FrancoAngeli, 2021.

La discussione dello stigma riguardante l'omosessualità è ricondotta da Eribon sempre all'ambiente sociale. Egli vive la scoperta della propria sessualità in un contesto storico dove non poteva avvalersi dell'accettazione, e, solo in parte, della più distaccata e perbenista tolleranza. Questo lo porterà alla “fuga verso la grande città, la capitale, per vivere la propria omosessualità ... un percorso tipico e molto comune per un giovane gay”²⁴. L'omosessualità era, e in parte ancora resta, qualcosa da celare per tentare di sfuggire alla violenza che la perseguita: da quella verbale dell'insulto a quella fisica dei linciaggi; dalle discriminazioni sociali a quelle culturali. Una violenza di genere, rispetto a cui oggi si sono fatti passi avanti, ma che perdura e si modifica, anche perché non si è (ancora) in grado di smettere di pensare l'altro come alterità in base al genere o all'orientamento sessuale. L'insulto, dunque, non solo denigra, ma forma, poiché educa e definisce il soggetto che lo subisce, facendosi norma e normatività nell'asimmetria dei rapporti sociali. Era “tutta la cultura”

a gridarmi ‘frocio’, ... ‘checca’, ... ‘culattone’ e altri vocaboli odiosi la cui sola evocazione oggi mi ravviva il ricordo, mai scomparso, della paura che mi provocavano, delle ferite che m'infliggevano, del sentimento di vergogna che m'incidevano nell'animo. Sono un prodotto dell'ingiuria. Un figlio della vergogna²⁵.

La vergogna e l'insulto aggrediscono anche i contesti di frequentazione gay, dove si apprendono una serie di dimensioni legate alla sessualità, all'identità e al vissuto di una collettività; dei “luoghi d'incontro” dove le “leggi dell'evidenza (venivano) ribaltate” al fine di ovviare a “una delle difficoltà più traumatiche dell'attrazione omosessuale durante l'adolescenza – o in altri momenti della vita”: quella di non poter “esprimere ciò che si prova per qualcuno dello stesso sesso”²⁶. Si tratta di veri e propri luoghi educativi, che dimostrano come alcuni tipi di formazione possano avvenire (a volte esclusivamente) in ambienti di incontro informale. Questi “spazi ... di apprendimento di una cultura specifica” – dove muoversi, utilizzare un certo linguaggio e praticare una sorta di contro-normalità – permettevano di riappropriarsi in modo positivo della propria appartenenza, costituendo “per

²⁴ D. Eribon, *Ritorno a Reims*, cit., p. 22.

²⁵ D. Eribon, *Ritorno a Reims*, p. 150. Cfr. anche E. Louis, *Farla finita con Eddie Bellegueule*, Milano, Bompiani, 2016 (2014).

²⁶ D. Eribon, *Ritorno a Reims*, cit., p. 137.

un giovane gay un modo di diventare gay, nel senso di un'impregnazione culturale informale", delle "scuole della vita gay"²⁷.

Un'ultima dimensione educativamente rilevante, che interseca queste forme di stigma, e racconta del carattere formativo della quotidiana normalità, riguarda la coscienza di sé nella formazione delle classi e dei gruppi privilegiati. Secondo Eribon, "proprio come gli eterosessuali, che parlano sempre degli omosessuali senza immaginare che le persone a cui si rivolgono potrebbero appartenere alla specie stigmatizzata che stanno prendendo in giro o denigrando", anche i dominanti (in termini di classe, "razza" e genere) "parlano alle persone che frequentano come se avessero attraversato da sempre le loro stesse esperienze esistenziali e culturali"²⁸.

Uno dei compiti del pensiero e della prassi pedagogica, nel riconoscere lo stigma – di classe, di genere e razziale – come processo formativo, appare dunque essere quello di mediare la rilettura di queste forme di discriminazione, al fine di produrre esiti educativi che rompano l'ordine costituito e la sua (apparente) immutabilità. Da un lato, ricostruendole a partire da ciò che provano i soggetti che le vivono; dall'altro, iscrivendole non in un ordine di fallimento, di inadeguatezza (o, addirittura, di devianza) individuale, bensì nell'ordine delle gerarchie – visibili o invisibili – che permeano la società, educando diffusamente a un insieme di valori, comportamenti e percezioni identitarie.

3. Possibili spunti pedagogici, in conclusione e in prospettiva

Nel presente articolo, attraverso l'opera di Eribon, sono state messe in luce una serie di dimensioni pedagogico-educative rilevanti per l'educazione sociale. Per tirare le fila di alcune questioni, e rilanciarne i temi, appare dunque opportuno provare a formulare alcune possibili indicazioni per la riflessione educativa.

3.1. La ricerca e il lavoro pedagogico: tra teoria ed epistemologia

Gli studi di mio padre non andarono dunque al di là dell'école primaire. Nessuno avrebbe immaginato il contrario, d'altronde. Né i suoi genitori né lui stesso. Nel suo

²⁷ *Ibidem*, pp. 182-184.

²⁸ D. Eribon, *Ritorno a Reims*, cit., p. 150.

ambiente sociale si andava a scuola fino a quattordici anni perché era obbligatorio e la si lasciava alla stessa età perché non lo era più. Era così. Uscire dal sistema scolastico non appariva come uno scandalo. Mi ricordo che ci s'indignò molto nella mia famiglia quando l'istruzione obbligatoria venne estesa a sedici anni: "A che serve obbligare dei ragazzini a continuare la scuola se non gli piace, quando preferirebbero lavorare?" si ripeteva, senza mai interrogarsi sulla distribuzione differenziale di questo "gusto" o di quest'"assenza di gusto" per gli studi. L'esclusione scolastica si realizza talvolta come autoesclusione, e si rivendica quest'ultima come se si trattasse di una scelta: i lunghi studi sono per gli altri, quelli 'che hanno i mezzi' e che sono gli stessi a cui 'questo piace'. Il campo delle possibilità – e anche quello delle possibilità semplicemente immaginabili, senza parlare di quello delle possibilità realizzabili – è strettamente circoscritto dalla posizione di classe²⁹.

È difficile non essere colpiti da questo passo di *Ritorno a Reims*. Dal punto di vista pedagogico, ci ricorda come la posizione di classe non solo educa a una serie di disposizioni legate all'*ethos* e all'*habitus*, ma ancori, attraverso il portato educativo informale, a degli immaginari che giustificano la propria posizione di subalternità. Non si tratta esclusivamente di una lettura della realtà definita dal discorso egemone – di cui la "teoria razzista delle attitudini"³⁰, denunciata a suo tempo dai ragazzi della Scuola di Barbiana, rappresentava un significativo esempio. Questa concezione del mondo viene interiorizzata attraverso una vera e propria "colonizzazione della mente"³¹ che porta chi si trova in condizione di oppressione di classe ad aderire a un immaginario proiettato su di sé, che definisce "all'interno di ciascuno ..., percezioni radicalmente differenti di ciò che è immaginabile essere e diventare, e di ciò a cui si può aspirare o no", per cui "si sa che altrove è tutta un'altra storia, ma questo avviene in un universo inaccessibile e lontano, e quindi non ci si sente né esclusi e nemmeno privati di qualcosa quando non si ha accesso a ciò che in queste regioni sociali lontane costituisce la norma altrettanto evidente"³². Mentre le barriere legate alla mobilità sociale si stanno accentuando, dal punto di vista ideologico, e quindi di educazione diffusa, esse sono invece raccontate come abbattute. Infatti,

²⁹ D. Eribon, *Ritorno a Reims*, cit., p. 44.

³⁰ Scuola di Barbiana, *Lettere a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1967, p. 81.

³¹ C. Volpato, *Le radici psicologiche della disuguaglianza*, cit., p. 152.

³² D. Eribon, *Ritorno a Reims*, cit., pp. 44-45.

al di là delle differenze individuali ... il fattore che determina che la via imboccata sia quella della mobilità sociale è il fattore ideologico. Se l'ideologia egemone sostiene, come nelle odierne società occidentali, che il passaggio da un gruppo all'altro non solo è possibile, ma è alla portata di tutti coloro che si impegnano e hanno le doti necessarie, gli individui saranno spinti a intraprendere percorsi individuali, o al massimo familiari, per trovare il proprio posto al sole. Peccato che i dati derivanti da approcci diversi mostrino ... che la realtà non combacia con le credenze: le classi sociali risultano infatti caratterizzate da una grande stabilità intergenerazionale³³.

La scomparsa della conflittualità di classe sul terreno della mobilità sociale, risente anche di quella “mutazione antropologica” di pasoliniana memoria, imperniata sui “valori dell'ideologia edonistica del consumo e della conseguente tolleranza modernista di tipo americano”³⁴. Una mutazione antropologica che oggi – con l'erosione dei riferimenti culturali che si opponevano allo sviluppo senza progresso³⁵ – appare, pur con il permanere di alcune contraddizioni, sempre più compiuta³⁶. Dopo diversi decenni, caratterizzati da un costante aumento delle disuguaglianze, l'ideologia neoliberista sembra essersi instillata anche nelle culture antagoniste che ponevano diritti e riscatto dei subalterni al centro dell'agenda politica. Senza questi punti di riferimento, anche chi “soggiorna” ai piedi della scala sociale viene educato – contro i propri interessi – a considerare l'attuale assetto economico e sociale come un'opportunità da scalare, e non come un'ingiustizia da mettere in discussione. È l'egemone logica del consumo e del possesso – dei beni e dell'altro – che ha depotenziato l'idea di emancipazione del singolo come possibilità da compiersi entro un'emancipazione collettiva.

Dal punto di vista della ricerca pedagogica e della prassi educativa, allora, si tratta di sottoporre a critica sia il “magnetismo del successo”³⁷ individuale, sia la sua diffusione in un contesto dove “l'età dell'esclusione scolastica è aumentata ma la barriera sociale tra le classi resta” immutata:

³³ C. Volpato, *Le radici psicologiche della disuguaglianza*, cit., p. 180.

³⁴ P. P. Pasolini, *Scritti corsari*, Milano, Garzanti, 2015 (1975), p. 40.

³⁵ *Ibidem*, pp. 175-178.

³⁶ Cfr. L. Brambilla, M. Rizzo (a cura di), *Giovani modelli e territori*, Milano, FrancoAngeli, 2019.

³⁷ L. Brambilla, *Il magnetismo del successo*, Pedagogia più Didattica, vol. 6, 2, 2020, pp. 107-118.

ogni sociologia o filosofia che vuole mettere al centro del suo approccio il “punto di vista degli attori” e il “senso che loro danno alle proprie azioni” rischia di non essere altro che una stenografia del rapporto mistificato che gli agenti sociali mantengono con le loro pratiche e i loro desideri e, di conseguenza, di non essere niente di più che un contributo alla perpetuazione del mondo tale e quale è attualmente: un’ideologia della giustificazione (dell’ordine costituito). Solo una rottura epistemologica con il modo in cui gli individui si pensano spontaneamente permette di descrivere, ricostruendo l’insieme del sistema, i meccanismi attraverso i quali l’ordine sociale si riproduce. E in particolare il modo in cui i dominati ratificano la dominazione a cui sono condannati scegliendo l’esclusione scolastica³⁸.

Ricomprensando anche la pedagogia nelle discipline citate, è necessario quindi mettere in discussione, con un esercizio di difficile equilibrio educativo, le concezioni del mondo dei soggetti con cui si opera o con cui si ricerca. Occorre osservare e conoscere la realtà dell’altro, comprenderla entropaticamente³⁹ per coglierne – insieme – le determinanti formative che concorrono a definirne la posizione di subalternità, rendendo “possibile il *collegamento dialettico* tra il sentire comune dei soggetti subalterni e il sapere”; un primo momento della dialettica dell’educazione, che, per Gramsci, è soprattutto “*lotta contro* il ‘folklore’ e il ‘senso comune’, per condurre i subalterni a una cultura superiore”, passando “da un’ideologia subita a un’ideologia scelta consapevolmente e criticamente, da un conformismo imposto dall’ambiente a un conformismo storico costruito attraverso la partecipazione a una creazione storica collettiva”; dove, “in ultima analisi, il significato della lotta pedagogica è quella di far superare un’ideologia da subalterni, per far conquistare una visione da potenziali dirigenti”⁴⁰. Risiede qui il nocciolo della questione esposta da Eribon, seppure con altri termini: assumere il punto di vista degli attori, senza proporre una rottura epistemologica, rischia di condurre a una riconferma dello stesso, di cui si fa complice-subalterno anche l’educatore-ricercatore che adotta la visione dei soggetti senza co-

³⁸ D. Eribon, *Ritorno a Reims*, cit., p. 45.

³⁹ Cfr. P. Bertolini, *L’esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, Firenze, La Nuova Italia, 2002 (1988), p. 101.

⁴⁰ M. Baldacci, *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci*, Carocci, Roma, 2017, pp. 191-193. L’autore approfondisce successivamente i compiti del maestro (intellettuale) e del rapporto pedagogico(-egemonico).

glierne contraddizioni e criticità. Il lavoro pedagogico volto all’emancipazione, non può quindi accontentarsi di seguire le “inclinazioni del discente” – spesso rassegnato a un destino di subalternità, o che ipotizza forme di riscatto non auspicabili e/o che si esplicano *contro* l’altro – ma deve avere il coraggio di “sfidarle”, di metterle in discussione insieme, conducendole a un’elaborazione dialettica condivisa entro il proprio tempo storico. Allora,

la forza e l’interesse di una teoria risiede precisamente nel fatto che non si accontenta mai di registrare le parole che gli “attori” pronunciano sulle loro “azioni”, ma al contrario si dà come obiettivo di permettere agli individui e ai gruppi di vedere e di pensare in modo diverso ciò che sono e ciò che fanno e, magari, anche di cambiare ciò che fanno e ciò che sono. Si tratta di rompere con le categorie incorporate della percezione e dei quadri di significato prestabiliti, e dunque con l’inerzia sociale di cui queste categorie e questi quadri sono i vettori, al fine di produrre un nuovo sguardo sul mondo, e di aprire nuove prospettive politiche⁴¹.

3.2. *L’autobiografia sociale*

Pur riconoscendo l’unicità del lavoro di Eribon, informato da una storia di vita esemplare nelle sue contraddizioni e da un pensiero raffinato che ha saputo coglierle e interpretarle, sarebbe un’occasione persa non recepire pedagogicamente alcune importanti indicazioni sul lavoro educativo (auto)biografico⁴². Una prima rilevante questione posta allo sguardo pedagogico-sociale da *Ritorno a Reims*, sulla scia anche di alcuni tra i lavori citati dal sociologo e filosofo francese (dai romanzi autobiografici di Annie Ernaux, al lavoro di John Wideman, James Baldwin e Edouard Louis, ai quali si potrebbe aggiungere la tarda opera di Primo Levi⁴³), è quella di considerare le biografie e le autobiografie non solo come uno strumento per riannodare e reinterpretare la propria vita rispetto a sé, ma anche come occasione di (ri)lettura delle determinanti sociali che hanno contribuito a modellare la singola soggettività, portandoci a comprendere che “tutti noi siamo

⁴¹ D. Eribon, *Ritorno a Reims*, cit., p. 45.

⁴² Cfr. D. Demetrio, *L’educatore auto(bio)grafo. Il metodo delle storie di vita nelle relazioni d’aiuto*, Milano, Unicopli, 1999. Si vedano anche le riflessioni sulla “didattica autobiografica” presenti in S. Tramma, *L’educatore imperfetto*, Terza edizione, Roma, Carocci, 2018, pp. 146-148.

⁴³ Cfr. P. Levi, *I sommersi e i salvati*, Torino, Einaudi, 2007 (1986).

quello che ci hanno insegnato a essere”⁴⁴. La conoscenza e il disvelamento di questi fattori educativi costituiscono inoltre un appiglio per mettere in discussione l’attuale clima neoliberista, che fa della soggettività a-contestuale l’unico ago della bilancia rispetto al successo o fallimento della propria vita. Riannodare i fili sociali che, intrecciati, definiscono la formazione individuale e collettiva, recuperando le dimensioni di classe, di genere e delle appartenenze (ascritte e acquisite), rappresenta una prassi per riconoscere e mettere in discussione i verdeti sociali che attraversano non soltanto la propria biografia, ma anche quella degli altri, recuperando alcune appartenenze collettive che permettono di riconoscere nell’altro (quanto meno parziali) tratti di umanità comune e di destino condiviso. Una conoscenza della propria storia finalizzata quindi non solo, e non tanto, a riconciliarsi con il proprio vissuto (operazione che Eribon ci segnala come estremamente complicata, per alcuni aspetti addirittura impossibile), quanto per potersi opporre a esso. Questo, beninteso, non vuol dire agire qualche forma di rimozione, quanto piuttosto operare – per riprendere una terminologia hegeliana – una *negazione determinata*, che permetta di non misconoscere il proprio passato, ma di rileggerlo – conservando, abbandonando o reinterpretando alcuni caratteri appresi – al fine di costruirsi attraverso un’autonomia di pensiero critico⁴⁵.

In ultima analisi, va ricordato che le categorie interpretative che costruiamo nel presente, attraverso la rielaborazione retrospettiva che svolgiamo costantemente sulle nostre vicende di vita, ci educano attraverso lo sguardo che possiamo sulla nostra storia: è il presente a far luce sul passato, ma è altrettanto vero che la memoria – individuale e collettiva – può educarci rispetto all’oggi. Se la memoria vive una riformulazione costante, connettendo il tempo storico ai mondi passati e ai mondi possibili, essa può dischiudere tanto degli scenari “virtuosi”, quanto – riprendendo un famoso slogan di origine letteraria – degli scenari inquietanti, poiché “chi controlla il passato ... controlla il futuro”, e “chi controlla il presente controlla il passato”⁴⁶. Oggi, in un tempo dove la memoria nostalgica, a volte artificialmente e opportunisticamente ricostruita come tale, è diventata un rifugio – rispetto a un futuro priv(at)o delle magnifiche sorti e progressive di leopardiana

⁴⁴ Battuta tratta dal film di G. Diritti, *L’uomo che verrà*, Italia, 2010.

⁴⁵ Cfr. D. Eribon, *Principes d’une pensée critique*, Paris, Pluriel, 2019 (2016), p. 10.

⁴⁶ G. Orwell, *1984*, Milano, Mondadori, 2010 (1949), p. 37.

memoria –, all'*utopia* sembra essersi sostituita quella che Bauman ha definito *retrotopia*⁴⁷, con i rischi (prevalenti) e le potenzialità (residuali) di questo approccio alla realtà. Di fronte all'oppressione dello sguardo, costretto tra le catastrofi passate e quelle incombenti, all'educazione non resta – anche sulla scorta di lavori come quello di Eribon – che rinsaldare i nessi tra formazione individuale e collettiva, attrezzando aree di pensiero critico e di cambiamento che possano permettere di (re)immaginare futuri (migliori) possibili, per sé e per il mondo.

⁴⁷ Cfr. Z. Bauman, *Retrotopia*, Roma-Bari, Laterza, 2017.

Note

**Gli Stati Generali della scuola digitale
(Bergamo – dicembre 2022)**

Angelo Luppi

1. La kermesse

La tematica della digitalizzazione della scuola italiana, in tutti i suoi settori e ramificazioni (dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria superiore) coinvolge in modo crescente l'interesse della pubblica opinione, di consistenti parti del mondo universitario, dei docenti e delle loro associazioni professionali nonché di centri di studio d'imprenditoria formativa interessata ad agire nel campo grande dell'educare. Si tratta della manifestazione di un grande interesse trasformativo, anche raccolto in questi ultimi anni da documentazioni politico-amministrative del Governo e del Ministero, oggi ridenominato Ministero dell'Istruzione e del Merito. Nell'ambito di questo diffuso interesse, un particolare significato suscitano le attività di *Impara Digitale (Innoviamo la Scuola, formiamo il futuro)*, un centro che da tempo svolge attività di ricerca, formazione e promozione in relazione alle mutazioni digitalizzanti in atto nelle scuole. Due iniziative di questa organizzazione, in aggiunta alle attività correnti, assumono particolare rilevanza: l'organizzazione di convegni annuali, sotto la denominazione di *Stati Generali della Scuola Digitale* e la promozione di uno specifico modello formativo ed organizzativo, denominato *MID: Il Modello di Scuola Impara Digitale*¹.

Il Convegno più recente si è svolto, (in presenza, dato l'allentarsi delle rigidità Covid), nelle giornate del 5 e del 6 dicembre 2022 a Bergamo, presentato come “due giornate ricche di relazioni, confronti, approfondimenti”. Si è trattato di una “occasione di incontro per tutte le scuole italiane, un momento per ascoltare e discutere con grandi esperti, un'opportunità per scattare una fotografia dello scenario attua-

¹ Cfr., per una panoramica generale su questo convegno, *Stati Generali della Scuola Digitale* (2022), in *Il Centro Studi Impara Digitale*, in <https://www.impara-digitale.it/impara-digitale/> (ultima consultazione in data 30 dicembre 2022).

le, in termini di innovazione della didattica e per fare il punto sugli sviluppi possibili e gli scenari auspicabili per l'Istruzione del nostro Paese"². Non stupisca la realizzazione di una *kermesse in presenza* nel quadro di un convegno dedicato alla digitalizzazione, che per definizione massimamente si orienta alla raccolta e diffusione di informazioni per via telematica. Infatti l'edizione 2022 intendeva particolarmente proporre "un'esperienza nuova e coinvolgente per il pubblico presente". Nel suo svolgersi si sono infatti alternati "momenti di ascolto, momenti di dibattito e confronto e momenti di partecipazione attiva", intesi a "prefigurare insieme il futuro della scuola"³.

Tutto ciò con una impronta particolare, intesa a ricreare non tanto l'atmosfera classica dei convegni, (palco con relatori ed uditori schierati in distanti file) oppure la disposizione classica delle aule scolastiche (docente frontale con alunni ordinati nei banchi), bensì a creare interesse ed interattività con il pubblico presente. In sostanza "un palco centrale, 5 maxi schermi, una disposizione rinnovata dei posti a sedere per favorire relazioni tra i partecipanti" ed in particolari momenti, incontri di piccolo gruppo con i relatori in tavoli diffusi e decentrati⁴. In sostanza una situazione coinvolgente e stimolante, anche creata dai relatori che sul tavolo centrale intervenivano con brevi domande e risposte, sostenendo l'attenzione con una loro continua interazione; tutto ciò con una pregnante sequenza di argomentazioni portate da numerosi e qualificati ricercatori, esperti ed educatori. Appare assai significativa in questo contesto anche l'attiva presenza nell'iniziativa di coloro che in politica, sui media e nell'industria a ciò specializzata vanno sostenendo la necessità di uno sviluppo digitalizzato della scuola⁵. Si tratta certamente di un modo accattivante di gestire la comunicazione, apprezzato da chi ne era coinvolto, che tuttavia nell'attivare (pur positivamente) nei partecipanti un sentire emozionale e una sensibilità cognitiva, non è sembrato del tutto atto a portare in quella sede l'ampiezza degli approfondimenti culturali e didattici che infine sollecitava, evidentemente rinviando ciò al previsto lavoro dei gruppi più ristretti.

² *Ibidem.*

³ *Ibidem.*

⁴ *Ibidem.*

⁵ Per l'insieme dei contributi e dei relatori che si sono alternati, cfr. *Il Programma Generale dell'iniziativa*, in *Il Centro Studi Impara Digitale*, in <https://www.imparadigitale.it/impara-digitale/> (ultima consultazione in data 30 dicembre 2022).

In sostanza si voleva suggerire e far vivere una modalità di presenza informativa e formativa, come esempio di momento replicabile con efficacia nelle situazioni scolastiche. Va considerato comunque che questa associazione svolge sistematicamente ed in modo approfondito anche in altre sedi una attività di ricerca e di formazione connessa alle problematiche della digitalizzazione delle scuole, come ampiamente appare riportato sulle pagine Web di Impara Digitale. Tutte queste iniziative, infatti, trovano ed hanno trovato nel tempo ragione e supporto, non solo nell'intendimento di puntualizzare con cadenza regolare quanto accade sul piano della digitalizzazione nella scuola italiana, ma anche nel voler dare credibilità ed efficacia promozionale ad una precisa ed articolata proposta formativa, così denominata: *MID: Il Modello di Scuola Impara Digitale*⁶.

2. Il Modello Educativo di Impara Digitale (MID)

Il MID, modello di riarticolazione delle attività formative di un intero istituto scolastico, si presenta quale “mappa per indicare la via verso l'autonomia e la flessibilità della didattica”⁷. Esso si dichiara ispirato ad una numerosa serie di istanze riflessive, propositive e scientifiche nate nel corso dell'ultimo secolo in merito all'educazione⁸. Il punto di equilibrio e di riferimento per questa proposta viene ad essere definito come “*Tripode*”, ovvero un coinvolgimento convinto e consensuale di un insieme di collaborazioni attive fra *insegnanti, studenti e famiglie*, destinato a creare “una sinergia fra ruoli complementari, dove la famiglia è portatrice di un curriculum implicito, in cui prevalgono l'emozionalità, l'affettività, il sentimento”, mentre la scuola risulta “portatrice di un curriculum esplicito in cui prevalgono cognitivtà, razionalità, sistematicità”⁹.

⁶ MID, *Il modello di scuola Impara Digitale*, (ed. 2021), in <https://www.impara-digitale.it/mid-il-modello-impara-digitale/> (ultima consultazione in data 30 dicembre 2022).

⁷Ivi, p. 4.

⁸ Il Mid “trae ispirazione e sostegno da un ristretto numero di contributi scientifici e teorici, coerenti con un approccio neuro-psico-pedagogico alle attività didattiche: il costruttivismo filosofico, il neuro-costruttivismo, gli approcci tipici della filosofia del digitale”, così ricollegandosi “alle esperienze dell'apprendimento collettivo e connettivo...”. In merito a ciò si citano (in verità senza particolari rimandi filologici o bibliografici) alcuni significativi autori, quali Claparède, Dewey, Freinet, Sternberg, Montessori e Tomlison (cfr. Ivi, p. 10).

⁹ Ivi, p. 9.

Si tratta certamente di una proposta che implica un impegno formativo ed organizzativo assai ampio e complesso. Nella presentazione generale di questo modello trasformativo della scuola, visto nelle sue sintesi promozionali, si legge infatti di una scuola in cui “gli studenti sono protagonisti del processo di apprendimento ed i docenti diventano ‘hub’, cioè punti di convergenza e di scambio”. Questo implica una nuova ambientazione scolastica costituita con ambienti di apprendimento “innovativi, flessibili, modulari, polivalenti” non solo “fisici, ma anche virtuali, immersivi e immateriali”¹⁰. Una descrizione, in sostanza, di una scuola assai moderna, vista come riflesso di questi nuovi tempi tecnologici e comunicativi; quasi una chimera, potremmo dire, visti i tempi lunghi e le dimensioni economicamente risicate con cui si interviene nella scuola nel nostro paese.

In queste sue positive aspettative, tuttavia, l'impostazione formativa ora proposta, che intende interagire fra più attori educativi, non sembra considerare con la dovuta attenzione critica quegli aspetti, ormai individuati da più ricerche e studi, che rilevano una confusione etico-culturale nella pervasiva comunicazione sociale contemporanea e nel contempo una crescente debolezza dei genitori nell'agire una valida educazione in famiglia. Ciò non contrasta con l'opportunità di creare sinergie fra insegnanti, studenti e famiglie, ma certamente pone anche il problema, non risolvibile solo con una valida interattività, di riproporzionare in aumento e in chiarezza di propositi formativi l'importanza e l'impegno dei componenti professionali che operano nella specifica struttura educativa della *scuola*.

In questo quadro peraltro l'attenzione formativa non sembra di certo mancare. Ciò emerge nella considerazione che in una situazione in cui *bambini ed adolescenti* “manifestano modalità non solo di interazione e di relazione ma anche di sviluppo mentale significativamente diverse rispetto a quelle delle generazioni precedenti”, essi restano effettivamente attratti e coinvolti dalle tecnologie digitali, senza però essere in grado, “sempre”, di “controllarne pienamente gli aspetti pervasivi”¹¹. Si propone allora di fare in modo che “*competenza, relazione e creatività*” possano divenire le costanti in una figura di studente che “quanto più incrementa la consapevolezza del suo livello di crescita,

¹⁰ Cfr. *Il Centro Studi Impara Digitale*, in <https://www.imparadigitale.it/imparadigitale/> (ultima consultazione in data 30 dicembre 2022), nelle pagine (*generali*) del sito dedicate alla presentazione del MID.

¹¹ *MID, Il modello di scuola Impara Digitale*, (ed. 2001), cit., p. 2.

tanto più riesce a porre le competenze trasversali al centro dei percorsi di apprendimento che lo impegnano”¹².

In questo quadro, tuttavia, non ci sembra adeguata, per quanto modernamente attraente, la ricollocazione del docente, (altrimenti già pensato come intellettuale formativo, critico, promotore e rigeneratore nella scuola di una cultura costruita nel tempo con immani sforzi cognitivi ed etici), in una funzione di “hub” ovvero di “punto di convergenza” e “di scambio”. Infatti le finalità formative di lungo periodo che la scuola dovrebbe garantire implicano soprattutto una rigorosa attenzione agli approfondimenti etico-culturali resi necessari, ben oltre le curiosità cognitive dell’immediatezza, dalle difficili e complesse necessità cognitive ed educative contemporanee. Su questi aspetti il modello proposto, (“olistico, collaborativo, trasversale”), per quanto interattivo e coinvolgente, dovrebbe essere meglio definito, anche in riferimento ai vari ordini di scuola ed ai tempi di scolarizzazione¹³.

Il MID introduce comunque una sua implicita risposta a queste problematiche presentando numerosi ed articolatissimi schemi e diagrammi dedicati a rappresentare le modalità e le finalizzazioni della sua idea di scuola sul piano riorganizzativo ed esperienziale, infine centrata sulla necessità di assumere le competenze e non già le discipline come ambito fondamentale delle attività scolastiche. Questa scelta, che appare ormai condivisa da gran parte della discussione sociale e sembra anche trovare una larga diffusione concettuale nelle discussioni di molti che si occupano di scuola, viene assai acriticamente assunta come inevitabile e giustificabile per portare a compimento gli attuali percorsi di modernizzazione del sistema scolastico.

In quest’ambito il MID esprime una sua scelta procedurale assai interessante. Infatti, non ci si pone tanto il problema di convincere singolarmente a ciò gli insegnanti, (condizione ovviamente necessaria per il successo di questa progettazione scolastica), bensì quello di riorganizzare funzionalmente su questo modello, (con alcune progressive tappe, articolate e diagrammate in cinque step), tutto l’istituto scolastico interessato, utilizzando in ciò tutto il complesso generale di risorse professionali ed ambientali disponibili¹⁴.

¹² *Ivi*, p. 21.

¹³ Cfr. *Il Centro Studi Impara Digitale*, cit., nelle pagine generali (iniziali) del sito dedicate alla presentazione del MID.

¹⁴ *MID, Il modello di scuola Impara Digitale*, cit., pp. 34-40.

In sostanza questo modello MID rappresenta una proposta di *rein-gegnerizzazione* dell'assetto funzionale dell'istituto scolastico, del tutto analoga (così almeno appare) a quanto accade nelle aziende obsolete che vengono ristrutturate con il contributo di agenzie esterne nei vari comparti produttivi ormai caduchi. L'implementazione di questa procedura presuppone infatti “la disponibilità da parte della scuola ad adottare flessibilità ed appropriatezza nella definizione e nella gestione dell'orario, al di fuori dei vincoli imposti dalla tradizionale ripartizione secondo materie e porzioni temporali uniformi”¹⁵.

Inoltre, nella realizzazione di questa trasformazione degli assetti e delle modalità didattiche, si conviene che nell'Istituto non si applichi più “il principio dell'aggregare gli studenti, anche di classi diverse, per gruppi disciplinari o gruppi classe”, ma che ad esso subentri “il meccanismo che garantisce ad ogni studente la libertà di scegliere le attività da svolgere all'interno del percorso di apprendimento pattuito in funzione degli obiettivi prefissati dal consiglio di classe e dei livelli iniziali individuati mediante verifiche mirate (compiti di realtà e/o compiti autentici)”¹⁶. Appare allora evidente la ragione per la quale sia necessaria la disponibilità della scuola nella sua generalità per riuscire ad adottare “una organizzazione logistica ed infrastrutturale delle attività il più possibile coerente” con questa assai elaborata ed innovativa procedura¹⁷. Certamente questa proposta di riorganizzazione delle attività scolastiche sembra rispondere ad un *sogno educativo* condiviso da molti docenti: “non c'è più, dunque, uno spazio-classe rigidamente definito, né il tempo misurato dell'orario scolastico”, scomparirebbero “le pareti interne, ma anche quelle esterne”, “la realtà si amplia” e “la biblioteca si arricchisce incessantemente di nuovi scaffali”. In sostanza “tutti, allievi e docenti” scoprirebbero assieme “il bello dell'agire alimentando interessi, piaceri, curiosità”¹⁸. Il MID, sostanzialmente ancora in fase iniziale, al momento attuale risulterebbe attivo in una decina di istituti scolastici di vario ordine e grado¹⁹. Restiamo in attesa di relazioni e verifiche in merito allo sviluppo dell'esperienza.

¹⁵ *Ibidem*, p. 11.

¹⁶ *Ibidem*, p. 33.

¹⁷ *Ibidem*, p. 41.

¹⁸ *Ibidem*, p. 46.

¹⁹ Cfr. *Il Centro Studi Impara Digitale*, cit., nelle pagine generali (iniziali) del sito dedicate alla presentazione del MID.

Notizie, recensioni e segnalazioni

G. Carrisi, *Il filo nero Nazismo e fascismo: quando il passato ritorna*, Formigine (Mo), Infinito Edizioni, 2022, pp. 153, € 15,00

Il titolo del volume è programmatico e chiaro per il potenziale lettore. Per capire come mai e fino a qual punto le ideologie liberticide e violente, dominatrici della prima metà del Novecento ed abbattute da una guerra mondiale, che ha portato in tutta Europa morte e distruzione, sono rinate e si stanno diffondendo in tutto l'Occidente in modo sempre più forte tanto da apparire ormai quasi inarginabili, bisogna ripercorrere i rapporti che politiche nazionali, Chiesa e perfino magistratura hanno avuto con i passati regimi. Per dire meglio: i conti ancora aperti con l'universo nazifascista al momento del crollo delle perverse costruzioni socio-politiche di Hitler e di Mussolini sono stati davvero affrontati?

Carrisi costruisce il suo libro come una sorta di puzzle o come un gioco di specchi tra passato e presente per riuscire a mettere in evidenza quel sottile (all'inizio evanescente, ma via via sempre più deciso e chiaro) filo nero che va dalle connivenze, dalle negligenze e dall'indifferenza dei governi democratici dinanzi ai criminali di guerra: associazioni *soi-disants* umanitarie e la Curia romana fornirono passaporti e nuove identità a questi criminali permettendone la sopravvivenza soprattutto in Sudamerica; ma non bisogna dimenticare l'occultamento di documenti, che rese accettabili o almeno digeribili personaggi compromessi per arrivare fino al suprematismo bianco di oggi. E con esso all'attacco a Capitol Hill a sparatorie da far west in tutto il mondo via via fino all'attacco di Putin all'Ucraina con il disegno neppure troppo celato di giungere a controllare tutta l'Europa, con la benedizione di molti politici anche nostrani, che si sono di recente scoperti antiputiniani dopo anni di esternazioni filorusse ed amicizia conclamata con l'ideologo Dugin, che già dal 1997, come ricorda Carrisi, aveva delineato il disegno egemonico ed antidemocratico dello Zar di oggi.

L'autore, giornalista già da tempo noto per i suoi lavori sull'Africa, su abusi e violenze su donne e bambini, ha raccolto per anni, dopo il 1997, documenti, ha visitato archivi, ha intervistato persone in qualche modo legate al problema, ha riletto reportage parlamentari per rico-

struire la mappa di una rimozione intenzionale e orchestrata spesso anche da quelle forze che si erano schierate contro il nazifascismo o avevano assunto, con la piena legittimità del voto popolare, la guida di Italia e Germania dopo la seconda guerra mondiale e ne avevano elaborato il progetto della ricostruzione civile, politica, morale e culturale. Se, dunque, oggi assistiamo, in tutto l'Occidente, alla recrudescenza di ideologie liberticide e minacciose per la sopravvivenza della conquista di quei diritti civili ed umani, che ha segnato la seconda metà del secolo breve, dobbiamo essere consapevoli che ciò dipende dal fatto che il filo nero non è stato mai reciso, ma solo oscurato, velato e lasciato crescere ed adeguarsi ai tempi per la responsabilità dei vari attori politici sulla scena e per cause ben precise.

Carrisi, come ho anticipato, insiste sulle responsabilità

1. della Chiesa, sia attraverso singole figure di sacerdoti affascinati dal messaggio hitleriano (come il vescovo Alois Hudal) sia attraverso la collaborazione della Curia con organismi esterni, quale la CRI, per aver favorito la fuga in Sudamerica di ex nazisti;

2. degli alleati, in particolare per quanto riguarda i finanziamenti al partito di Almirante ed il “mistero” alimentato ad arte sulla fine di Hitler, che in qualche modo viene tenuto in vita, fatto avvistare ripetutamente: per spaventare? per ammonire? per alimentare speranze, specie nel periodo della guerra fredda?

3. dei Governi democratici sia in Italia sia in Germania, dove molti punti chiave della società, della politica e dell'amministrazione sono andati ad ex nazisti e ad ex fascisti, senza dimenticare occultamento di documenti, indagini bloccate o condotte con voluta superficialità. In particolare, a questo proposito, questa lettura consente di comprendere la nostra storia recente, come gli anni di piombo, una stagione di attentati, in cui il filo nero emerge con chiarezza e virulenza. Potremmo, a nostra volta e in nome dei nostri specifici interessi, aggiungere a questa cospicua lista di responsabili, anche la crisi della cultura e della scuola, che da anni accompagna la nostra società: questa crisi è ad un tempo frutto della persistenza del filo nero, che in qualche modo l'ha alimentata, e causa di questa infausta recrudescenza, perché ha rafforzato la tendenza alla semplificazione, alla demonizzazione degli esperti, alla trasformazione della scuola in un servizio al cliente, ossia tutti quegli aspetti che generano indifferenza e negligenza del pensiero.

Basterebbe pensare al revisionismo nei confronti del movimento resistenziale, alle battaglie per la revisione dei manuali di Storia, accusati di faziosità perché offrono una interpretazione degli eventi legittima, ma sgradita a una parte politico-ideologica in nome di una presunta quanto impossibile oggettività, alla difesa di tutti i combattenti morti come se scegliere di morire per la RSI sia equiparabile a scegliere di morire per la democrazia, e via annotando, ch  il florilegio di simili affermazioni potrebbe essere ben pi  vasto.

Infine, in questo contesto lacerato, fatto di silenzi, di volont  di chiudere gli occhi e rimuovere sgradevoli ricordi e relazioni, la politica si   servita anche della scuola. Penso non tanto all'obsolescenza dei programmi, ma a come   stata trascurata la preparazione professionale degli insegnanti, a come si   via via tolto vigore alla formazione generale a vantaggio di saperi immediatamente spendibili: in una parola, nella scuola non si sono pi  sollecitati gli alunni ad esercitare il pensiero critico. Tra test, Invalsi, valutazioni discutibili e famiglie sempre sul piede di guerra, si   preferito un alunno ripetitore ad un alunno curioso ed inquisitivo. Magari anche informato. Tuttavia, l'informazione   necessaria ma non   sufficiente. Anzi, pu  rivelarsi inutile o addirittura pericolosa, quando non   inserita in un contesto di senso e non   sottoposta al vaglio critico dell'intelligenza. Non   anche questo un modo per voltare la testa da un'altra parte?

Ma torniamo al lavoro di Carrisi. Di questa complessa situazione, che ha necessariamente portato ad un oblio sostanziale delle violenze di un passato non troppo lontano, ancorch  formalmente il *modus operandi* nazifascista sia ormai stigmatizzato ovunque e comunque, l'autore trova la ragione nella paura che Stati Uniti, Chiesa e governi democratici occidentali, peraltro tutti aderenti al Patto atlantico, avevano del pericolo "rosso": una volta scomparsi Hitler e Mussolini, per cui anche l'alleanza con Stalin era stata opportuna, il comunismo era il nemico da battere. E allora non v'era dubbio sulla necessit  di tenere in vita, anche se in maniera strisciante e sotterranea, questo filo nero.

Carrisi documenta ogni punto con attenzione e in maniera assai dettagliata; si esprime in maniera chiara ed ha uno stile accattivante; infine, non nasconde una passione civile di lunga data, di cui in fondo il volume   una testimonianza. Sebbene egli scriva ed abbia pubblicamente detto pi  volte di essere un giornalista e non uno storico, il suo lavoro ha i canoni di un lavoro storico: innanzitutto, egli guarda al passato, spinto dal suo interesse per il presente, dal bisogno di com-

prenderne scelte e perfino con la speranza che davvero non dobbiamo ripetere *nihil novum sub sole*. E poi al fondo: questo non è solo un libro di dati, di date e di nomi. Gli eventi descritti e ricostruiti diventano in queste pagine fatti storici, sorretti da un'appassionata difesa della democrazia, di una politica solidale, di una fratellanza umana davvero condivisa. Tutto questo fa del saggio di Carrisi una lettura da non perdere. Assolutamente. **(Luciana Bellatalla)**

A. Cunti, A. Priore, *Aiutami a scegliere. L'orientamento nella relazione educativa*, Milano, FrancoAngeli, 2020, pp. 116, € 17.00 (II edizione rielaborata e ampliata; I edizione 2008).

Il tema dell'orientamento è, senza dubbio, uno dei temi più significativi tanto in prospettiva di teoria dell'educazione quanto sul piano della vita scolastica quotidiana e, allo stesso tempo, tra i più complessi e controversi. Ne è riprova il fatto, ad esempio, che il nostro immaginario collettivo si è nutrito a lungo di una vasta aneddotica che, fino a non troppo tempo fa, ne ha enfatizzato i caratteri di attività estemporanea, svolta spesso frettolosamente e pressoché esclusivamente a conclusione della scuola secondaria di I e poi di II grado, in risposta per lo più ad un quesito/bivio piuttosto semplificato e dicotomico nella sua polarizzazione: proseguire gli studi o entrare nel mondo del lavoro? E, di qui: quale percorso di studi scegliere e/o verso quale lavoro indirizzarsi? Non solo: lo si ricorda o considera come un'attività affidata tradizionalmente a pochi insegnanti, quelli di area umanistica, in prima battuta (forse perché più “psicologi” di altri?), e poi quelli di area scientifica (forse perché più “pragmatici” di altri?); di fatto basata prevalentemente sulla valutazione sommativa conseguita dagli studenti in determinate discipline; strettamente agganciata alle effettive opportunità lavorative del qui e ora; non di rado delegata *in toto* dalla famiglia alla scuola o viceversa; non ultimo, anche lasciata in balia delle mode così come dei condizionamenti operati dalle scelte fatte nel gruppo dei pari. Negli ultimi anni, poi, a rendere ulteriormente complesse/complicate le cose, si è assistito all'intensificarsi di festival, fiere, open day, eventi e varie iniziative riconducibili all'“orientamento” organizzate sia dagli enti formativi sia dalle realtà professionali, con una curvatura anche promozionale. Non manca, infine – a completare un quadro che volutamente stiamo accentuando nei suoi elementi di criticità – una certa risonanza mediatica, amplificata dai canali *social*, di storie di vita di personaggi più o meno noti (del mondo dello spet-

tacolo, dell'imprenditoria, dello sport ecc.) che prospettano, nel loro insieme, messaggi contrastanti: di percorsi fallimentari o di affermazioni di successo "per effetto" o "nonostante" la scuola, di "recuperi" facili o di "destini" faticosi...

Sono, queste, alcune considerazioni (rapsodiche e, come si accennava, volutamente calcate sul versante delle criticità) che però intendono anche, per contrasto, sottolineare il valore della riflessione, dell'analisi, della progettualità serie, coerenti e culturalmente solide che, in tema di orientamento, la ricerca pedagogica si impegna a coltivare, proprio per dare strumenti – *in primis* agli insegnanti, lavorando sulla loro formazione iniziale e in servizio – e per costruire un sapere sull'orientamento che funga da riferimento educativamente affidabile. In quest'ottica, il testo *Aiutami a scegliere. L'orientamento nella relazione educativa* già dal suo titolo esprime in modo inequivocabile un posizionamento semantico: orientare non è "scegliere al posto di", ma proprio perché l'orientamento è "dentro alla relazione educativa" assume il significato di aiuto, sostegno, accompagnamento per "mettere l'altro nella condizione di saper e di poter scegliere".

Così, Antonia Cunti, nella prima parte del saggio, articola in tre capitoli gli elementi potremmo dire fondamentali e propedeutici alle pratiche di orientamento in senso stretto, dichiarando che si tratta di un tema/ambito di squisito interesse pedagogico, data la valenza educativa, processuale, dell'orientamento stesso. Ne deriva che "il privilegiare della didattica la dimensione orientativa non ha il senso di introdurre nuovi contenuti o forme di relazione, bensì di modificare determinati assetti, sia concettuali sia organizzativi e pratici, ridisegnando l'impianto complessivo" (p. 17). Ad essere "orientante", quindi, è innanzitutto la scuola, nella sua identità, impostazione, struttura; l'orientamento, insomma "è dentro i modi in cui la formazione si compie, i quali veicolano precisi insegnamenti sulla formazione e su coloro che si stanno formando; esso, inoltre, richiama il valore della coerenza in educazione, da estendere, oltre che ai metodi d'insegnamento, alla qualità dei messaggi che vengono veicolati sulla cultura e sul rapporto che con essa sarebbe auspicabile stabilire" (p. 21); pertanto, l'orientamento attiene soprattutto "a conoscenze ed esperienze di sé per *trovare la strada*" (p. 23).

Anche il costrutto di *competenza* – ormai onnipresente, e finanche logorato dall'uso sempre più retorico che se ne fa – assume contorni più precisi e un significato tale da dare validi indirizzi per impostare la relazione educativa e per armonizzare la dimensione esistenziale e

quella lavorativa: “L’identità personale e quella professionale non sono assolutamente separate, e anzi esprimono un *mix* in cui storicamente è possibile ravvisare dei primi piani che finiscono per informare l’intera personalità e che spingono il soggetto ad agire in una determinata direzione. Il ‘sentirsi competente’ implica una percezione di controllo e di valorizzazione delle proprie risorse e del loro uso in specifiche situazioni di realtà; esso, ancora, rinvia a una dimensione co-adattativa tra soggetto e contesto, che rende possibile un percorso di cambiamento” (p. 26).

L’investimento, la fiducia nel *cambiamento* è quanto, in buona sostanza, caratterizza l’approccio pedagogico alla questione, che si propone di contrastare quanto tende a spegnere il desiderio di apprendimento, di realizzazione personale, di trasformazione proprio in quei soggetti che ne hanno più bisogno, perché condizionati dal *mainstream*, da vissuti formativi demotivanti e di disconferma delle proprie capacità, dalle vie facili. Un approccio pedagogico autentico, e non pseudo-pedagogico, come quello che etichetta gli individui sulla base di taluni interessi o caratteristiche impedendo di conquistare al massimo grado una condizione di benessere culturale (cfr. pp. 37-38).

Questa argomentazione porta a chiamare in causa i concetti e l’esercizio di *responsabilità*, *intenzionalità*, *negoiazione* e *decisionalità* e, quindi, a dare risalto al nesso tra cognitivo e *metacognitivo*: i contenuti, i loro significati, ma anche il senso, ovvero il “valore umano, storico e scientifico che le conoscenze rivestono” (p. 44); ciò significa rendere il sapere problematico e alimentare la conoscenza del mondo unitamente a quella di sé, e di sé in relazione alle cose del mondo.

Chiude questa prima parte del volume una trattazione specificamente dedicata alla professionalità dei docenti, per i quali si auspicano percorsi formativi analoghi a quelli che saranno poi chiamati a far vivere ai loro studenti: vale a dire partecipativi, riflessivi, volti allo sviluppo e all’auto-apprendimento continuo (cfr. pp. 59-61).

La seconda parte, di Alessandra Priore, consta di due capitoli e rinforza tale visione di *orientamento formativo* a partire da una lettura critica dei meccanismi che qualificano i principali modelli di orientamento che sono stati o vengono tuttora presi a riferimento, evidenziandone di ognuno la *ratio*, i presupposti, le peculiarità e denunciandone i limiti: dall’*orientamento come informazione* (che più che orientare, indica posizionamenti e tutt’al più fornisce un primo passaggio esplorativo e non certo esaustivo delle possibilità in essere)

all'*orientamento come diagnosi attitudinale* (che può darsi al massimo come condizione propedeutica per ulteriori approfondimenti e ampliamenti), all'*orientamento come counselling* (di cui si apprezza l'accompagnamento nell'acquisizione di un atteggiamento critico-riflessivo rivolto al sé e inteso come dimensione educativa permanente), affrontandone anche alcune specifiche attuazioni, come il *Life Designing* e il *Bilancio di competenze* (cfr. pp. 69-80). Per approdare all'*orientamento come formazione* – ovvero all'implementazione di quella visione pedagogica da cui si era partiti – che conduce ad azioni fondate sull'*empowerment*, sull'*apprendere ad apprendere*, sull'*engaged learning*, solo per ricordare alcune delle strategie/finalizzazioni che gli sono proprie (cfr. pp. 80-83).

Il quinto ed ultimo capitolo, infine, si concentra su alcune pratiche trasformative che, facendo leva sulle istanze del *cambiamento*, si offrono come esercizi di orientamento (ad esempio, si entra nel merito di attività che riguardano il linguaggio metaforico) nella misura in cui sollecitano a confrontarsi con la temporalità, il senso dell'emancipazione, le ipotesi riguardanti il futuro. In particolare, piace qui sottolineare l'importanza di “dare un valore pragmatico al desiderio” (p. 99): un'espressione che ci è sembrata particolarmente felice perché evocativa ed incisiva al contempo, nel suo offrirsi come sintesi di un processo e di una disposizione all'orientamento che sappia ricomporre continuamente, a livelli sempre più elevati di consapevolezza e volontà, la tensione ad essere oltre il nostro contesto e quel contesto in cui storicamente ci determiniamo. **(Elena Marescotti)**

A. Valerio (a cura di), *L'Anticoncilio del 1869. Donne contro il Vaticano I*, Roma, Carocci, 2021, pp. 124, € 15,00

Segnalo questo breve volume collaborativo che ha il merito di richiamare l'attenzione su un evento ottocentesco poco frequentato dalla ricerca storiografica, benché talora si trovi citato nelle ricostruzioni della storia del libero pensiero in Italia e nei riferimenti alle donne che parteciparono, specie nell'ambito del mazzinianesimo, sia ai moti risorgimentali sia, nel periodo post-unitario, alla costruzione di attività (spesso educative) nell'alveo di un pensiero democratico e progressista.

Organizzato nel 1869 a Napoli dall'avvocato e deputato Giuseppe Ricciardi, l'Anticoncilio volle essere la risposta dei laici e dei liberi pensatori al Concilio Vaticano I, indetto nel 1868 da Pio IX, peraltro

già invisibile ai patrioti nostrani per i suoi orientamenti autoritari e anti-italiani: quello fu il Concilio che sancì definitivamente, è bene ricordarlo, l'infallibilità papale nelle questioni dottrinarie.

Nel resoconto che lo stesso Ricciardi pubblicò dell'Anticoncilio – che, sia detto per inciso, fu chiuso dalle autorità dopo due sedute pubbliche e costretto a svolgersi in clandestinità – emergono adesioni molto numerose sia in Italia sia in Europa da parte di accademici, politici, scienziati, società di mutuo soccorso e perfino preti “eretici”. Un capitolo a sé merita l'adesione assai folta di donne, in genere provenienti dall'esperienza risorgimentale di stampo mazziniano: alcune, come le sorelle Caracciolo sono molto famose, altre sono meno note ma non del tutto oscure, come ad esempio Maria Alimonda Serafini, altre ancora sono sconosciute destinate a restare tali, ma nell'insieme costituiscono una falange agguerrita e numerosa.

Il saggio collaborativo, curato dalla storica e teologa Adriana Valerio, si focalizza, appunto, sulla partecipazione femminile, che ricostruisce con dovizia di particolari e documentazione interessante.

Sia detto subito che il lavoro non riguarda propriamente aspetti educativi o tocca solo marginalmente tali questioni: il centro del discorso sta nel rapporto tra Chiesa e presenze femminili cosicché la ricostruzione delle vicende dell'Anticoncilio è il pretesto per descrivere una questione aperta tuttora nell'ambito della Chiesa di Roma, nonostante, con il passare dei decenni, la considerazione della donna sia diventata più consistente: ma il problema non è mai stato affrontato alla radice ed in maniera definitiva.

Non è un caso che le coautrici del saggio siano tutte, con l'eccezione di Angela Russo, studiosa del Risorgimento e del contributo femminile a tale processo, teologhe e specialiste di storia delle donne: ciò serve a capire l'impostazione del volume, che si articola, dopo la Premessa e l'Introduzione (entrambe della curatrice), in tre capitoli, che, sebbene di autrici diverse, riescono a dare all'intero lavoro uno sviluppo unitario, coerente e ben articolato.

Angela Russo tratta della partecipazione femminile all'Anticoncilio; Nadia Verdile ricostruisce un medaglione di Enrichetta Caracciolo di Forino, monaca per forza e, quindi, libera pensatrice e, infine, Cristina Simonelli definisce un quadro organico del dissenso interno alla Chiesa Cattolica alle scelte di Pio IX fino allo scisma della Chiesa vetero-cattolica dalla Chiesa di Roma, nell'intento di tornare al cristianesimo delle origini. E, in questo modo, nella conclusione del sag-

gio ci si riconduce ai temi sollevati dalla curatrice nella premessa e nell'Introduzione, vale a dire persistenze di temi e di problemi irrisolti, in una Chiesa che, scrive la Valerio in chiusura della sua introduzione, tuttora crede che la questione femminile non la riguardi.

Nonostante l'impostazione di fondo, pertinente alla storia della Chiesa di Roma, questo saggio – tutto al femminile sia per le autrici sia per i temi trattati – getta luce sulla questione dell'educazione e dell'emancipazione femminile, vale a dire su due aspetti non marginali nella storia delle questioni educative e sociali soprattutto nell'Italia post-unitaria: per un verso, la politica in generale (e quella scolastica in particolare) non valorizzarono come sarebbe stato necessario l'istruzione femminile, a partire dal grado elementare, rendendo arduo e tardivo alle donne l'ingresso nei licei, nelle università e soprattutto nel mondo del lavoro; per un altro verso (peraltro contiguo con il precedente), il Codice Pisanelli del 1865 non concesse alle donne alcun diritto legale, costringendole alla minorità sociale e giuridica per tutta la vita.

Tutto questo, aggravato dal fatto che i vari tentativi di introdurre l'istituto del divorzio si risolsero in fallimento, legò le donne alla loro condizione di moglie e madre – non a caso in queste pagine, si ricorda la vicenda di Giulia Cigala Caracciolo, sorella della già citata Enrichetta, cui il marito sottrasse legalmente i figli, in ragione del suo impegno politico-sociale – concedendo loro solo il ruolo pubblico di madre surrogata nel mestiere di maestra.

Ma da questo dipese anche il silenzio che calò sul contributo femminile sia al processo risorgimentale sia ai più tardi tentativi di dare alla società ed alla cultura italiane un indirizzo democratico, in cui coniugare progresso e giustizia sociale. Solo in tempi recenti, la storiografia ha cominciato a rimuovere veli e polvere da tale contributo ed ogni ricerca in questo senso, pertanto, va salutata con soddisfazione.
(Luciana Bellatalla)

ErrePi *in medias res*

Direttore responsabile
Giovanni Genovesi

Anno LVII, n. 87- Gennaio – Marzo 2023
suppl. online al n. 226 di “Ricerche Pedagogiche”
C. P. 201 – 43100 Parma – E-mail: gng@unife.it

Editoriale: Proposta di differenziare gli stipendi degli insegnanti, di *G. Genovesi*, p. I – **I classici di turno:** Un classico del fumetto italiano: Benito Jacovitti di *G. Genovesi*, p. III – **Le parole dell’educazione:** Biblioteca, di *G. Genovesi*, p. IV – **Ex libris:** La casa e la vita, di *L. Bellatalla*, p. VI – **Nugae:** Allah non può volere tanti morti, pena di uccidere il futuro della società di cui sono stati cittadini, di *G. Genovesi*, p. VIII – Caro Amedeo Umberto Rita Sebastiani, in arte Amadeus, a Sanremo 2024 non ci sarai ed è un peccato!, di *G. Genovesi*, p. IX – Scuola secondaria unica e fine che farà il PD?, di *G. Genovesi*, p. X - Un recente fatto di cronaca locale, ma significativo, di *L. Bellatalla*, p. XI – **Alfabeticamente annotando**, di *Giovanni Genovesi*, p. XII

Editoriale: Proposta di differenziare gli stipendi degli insegnanti- Ancora una volta il ministro dell’Istruzione e del merito, Giuseppe Valditara conquista la prima pagina dei giornali. E questa volta non per una gaffe, ma, come ha detto il senatore Francesco Boccia del Pd, per un disegno autonomista ben preciso, ordito dalla Lega per spaccare l’Italia. Si tratta della solita manovra, già spuntata nel 2020 e fermata dal Pd quando il governatore Fontana chiedeva di regionalizzare la scuola (cfr. l’art. di “la Repubblica” di venerdì 27 gennaio 2023). Ritorna oggi, messa in piedi dallo stesso sen. Calderoli, solito a farsi promotore di varie porcherie come quella delle norme per le elezioni nota come il Porcellum, nominata così dal sen. Calderoli medesimo. Critici il Partito democratico, Cinque stelle, Terzo Polo e Cgil (*Ibidem*, Venerdì, 3 febbraio, 2023). Questa volta è più in grande perché

si tratta di dividere tutto il Paese in due. Si tratta di una cosa grossa: il ricco Nord contro il povero Sud. E hanno mandato Valditara con la sua proposta folle di dare agli insegnanti stipendi diversi in base al carovita: stipendi più alti al Nord dove il costo della vita è più alto e più bassi al Sud dove il costo della vita è più basso. Invece di proporre uno stipendio unico per tutta Italia, non meno di 2650 euro netti al mese, si è cercato di ricorrere a questo vergognoso stratagemma, visto che gli stipendi degli insegnanti nostrani sono al 18° posto nella classifica dei ventotto paesi della UE. In termini netti un prof. della secondaria, a inizio carriera, secondo dati del 2021, si aggira sui 26.000 euro annui, ossia 2000 euro al mese: è una retribuzione da straccioni, visti gli impegni in classe con i ragazzi e i compiti burocratici che via stanno aumentando a dismisura. Bisogna adeguarsi all'Europa non al costo della vita. È veramente odioso che per dare un po' di respiro agli insegnanti si voglia colpire l'anello più debole, affidandosi magari all'aiuto dei privati. Non si vuol capire che la scuola in Italia è statale e gli stipendi sono e devono essere uguali dappertutto e che, invece di tornare alle gabbie salariali, come dicono i sindacati, di cinquant'anni fa, gli insegnanti in coro preferiscono fare a meno delle Regioni e dell'appoggio precario e vincolante dei privati e restare sempre dello Stato, che se facesse il suo lavoro, difenderebbe la sua scuola dall'ingerenza di forze private esterne che si mettono in gioco per interessi privati e non a favore della scuola. Già lo fa, in maniera incostituzionale, il governo, per i cattolici con fior di milioni. Come riporta il giornale citato: "Stipendi differenziati, coro di no. La scuola si ribella a Valditara". Addirittura, un'insegnante di Potenza, Laura Bianco, ha dichiarato: "Non ho accettato l'incarico al Nord dell'algoritmo, per entrare di ruolo ho aspettato. Penso che mettere in mano alle Regioni in un momento in cui la scuola raccoglie le macerie post pandemia è un'ulteriore mazzata, va ad alimentare il divario Nord e Sud. Non toccherà il contratto nazionale? Non ci fidiamo" (*Ibidem*, 27 gennaio 2023, p. 2). E ha perfettamente ragione! (G. G.)

IL CLASSICO DELL'EDUCAZIONE

Un classico del fumetto italiano: Benito Jacovitti – Jacovitti nacque a Termoli il 9 marzo 1923 da Michele e Elvira Talvecchio e fu uno dei fumettisti italiani tra i più noti nel periodo tra il 1939 e la metà degli

anni 1990 e un superbo autore nel periodo di guerra che Jacovitti aprì nel “Vittorioso”, il giornalino cattolico fondato da Gedda, per soli fumettisti italiani. Ricordo con nostalgia i tempi in cui scrivevo il saggio su *“La stampa periodica per ragazzi. Da “Cuore” a “Charlie Brown”* (Guanda, Centro di studi sul giornalismo, Torino, 1972), e mi proponevo “di vedere come la stampa periodica per ragazzi, nel suo sviluppo, agisce e si inserisce attivamente nella vita italiana...e che, studiando le caratteristiche e la tecnica di significazione dei giornali per ragazzi, si può riscontrare quanto di democratico, ovvero, di educativo, vi sia in una società”. Lo so che oggi dire queste parole è come sfondare delle porte aperte, ma non era così più di cinquant’anni fa e, a maggior ragione, non era così nel periodo di guerra, quando il diciassettenne Jacovitti cominciava a lavorare con le avventure di suoi tre personaggi, Pippo, Pertica e Palla, che erano divertenti e anche disacranti in un clima plumbeo non solo per la guerra appena agli inizi, ma specie per le ombre cupe di un regime coattive e tristi. E l’estro di Jacovitti dilagò facendo suoi i temi più svariati come “Alì Babà” (1942), “I tre moschettieri” (1943), “Caramba” (1943), ecc. Le scenette di Jacovitti erano, come anche più tardi, inoltrandosi sempre più negli più vicini a noi, le più antieristiche, le meno solenni e serie di quanto fino allora fossero apparse nei giornalini per ragazzi, proprio per quella continua parodia dell’ardire, della vigoria e dell’efficienza di cui erano permeate. Tutto, al vaglio della penna e del linguaggio romanesco di Jacovitti, diventava goffo, surreale e casalingo. Il fumetto di Jacovitti, spesso articolato in ampie pagine di personaggi con nessuna coerenza logica tra loro specie sulle pagine de “Il Giorno”, presenta una serie di situazioni che ne dileguano l’azione e il dinamismo con battute di spirito sia dell’autore o tipiche di quel personaggio con un cartello che lo stesso personaggio tiene in mano in mezzo ad una scena qualsiasi o in margine alle vignette, in evidente contrasto con la tradizionale tecnica del fumetto tutto velocità e dinamismo. Le sue vignette offrivano continuamente al lettore nuove situazioni grafiche e nuovi personaggi, vagamenti umani nell’aspetto, esempi di bruttezza e di idiozia senza speranza, ghignanti e arruffati, non da comprendere ma da irridere, come macchie di colore e melense espressioni di un mondo farraginoso, crudele e popolaresco. Jacovitti mutua da Outcault una certa vena sadica, sebbene più bonaria e casalinga. “Egli, nota Della Corte, ama le mutilazioni, le ossa scarnificate, le gambe di legno, le stampelle, i coltelli infilzati nella schiena dei personaggi. La

comicità risolutamente cercata e spesso ottenuta, affranca tuttavia i pannelli dal marchio dell'orrore" (*I fumetti*, Milano, Mondadori, 1961, p. 130). Jacovitti, sia per la carica parodistica, sia per la sua libertà immaginifica riuscì a rivolgersi sin da allora a piccoli e grandi. Nel 1945, sulla rivista "Intervallo", della gioventù studentesca dell'Azione Cattolica, uscì *Pippo e il dittatore*, in cui i protagonisti erano direttamente ispirati alla realtà politica contemporanea. Collaborò a vari giornali, quali il "Travaso", "Il Giorno" e "Il Corriere dei Piccoli" guidato da Triberti e poi "Linus" nel 1973, dove ironizzò sul movimento studentesco con il personaggio di *Gionni Peppe* e dette vita a una serie di personaggi come *Tex revolver*, *Cocco Bill*, *Jack Mandolino*, *Zorro Kid*. Dal 1949 fino al 1980 produsse il fortunatissimo *Diario Vitt* e dal 1979 al 1993, con testi di Marcello Marchesi, pubblicò alcune tavole erotiche per la rivista "Playmen". Nel 1995 ebbe la nomina a cavaliere della Repubblica Italiana. Dopo aver toccato vari generi, e tutti con il suo magistrale tocco parodico e comico delle sue prime volte, Jacovitti morì a Roma il 3 dicembre 1997.(G. G.)

LE PAROLE DELL'EDUCAZIONE

Biblioteca – Raccolta ordinata e sistematica di libri, ma anche edificio in cui avviene tale raccolta, per favorirne la conservazione, la consultazione e la circolazione tra i lettori e gli studiosi. Il termine deriva dal latino *bibliotheca* che, a sua volta, trae origine dal greco *bibliotèke*, composto da *biblion*, libro, e *thèke* (scrigno, ripostiglio). Con l'avvento dei *nuovi linguaggi* la biblioteca ha teso sempre più, o comunque dovrebbe tendere, a divenire un contenitore polivalente di mezzi della comunicazione e di occasioni di cultura. In effetti, specie per quanto riguarda la *biblioteca per ragazzi*, non sembra possibile limitare la sua funzione a luogo di raccolta, distribuzione e consultazione di libri, dato che così essa si priva proprio della possibilità di allestire un ambiente ricco di stimolazioni e di interazioni espressive e comunicative quali migliore incentivo alla stessa *lettura del libro*. Pertanto la biblioteca per ragazzi dovrebbe configurarsi come luogo d'incontro dei giovani per scambiare idee, soddisfare interessi, lavorare in collaborazione o per approfondire da soli intuizioni e riflessioni, per organizzare con altri l'utilizzazione del *tempo libero* (v.) e, comunque, per apprendere nuove conoscenze e nuovi modi, sempre più maturi, di

convivenza con l'aiuto ed il consiglio dell'*animatore*, ossia di colui che partecipa alle varie attività che nella stessa biblioteca prendono consistenza. Addirittura dovrebbero essere pensati anche alcuni settori di attività e di organizzazione dei mezzi culturali (libri, dischi, film, microfilm, registrazioni televisive, giornali, comics, compact disk, ecc.) da gestire ed amministrare in stretta collaborazione con i giovani frequentatori. La biblioteca per ragazzi, avvalendosi di una équipe di animatori oltre che di personale competente nella catalogazione e organizzazione degli strumenti culturali in essa presenti, è una delle fonti potenziali più vive di *educazione permanente* (v.), grazie alla polivalenza di interessi che può suscitare e coltivare e alla *continuità educativa*, con cui si pone nei confronti della scuola nella quale dovrebbe già operare una *biblioteca scolastica*, sia "centrale" o d'istituto, per insegnanti e studenti, sia di "classe" o *di lavoro*. La biblioteca scolastica, in specie quella *di lavoro*, sebbene abbia la funzione di contribuire a soddisfare in preminenza le esigenze che sorgono dal lavoro didattico programmato per la *classe*, che la portano ad organizzarsi al meglio secondo finalità didattiche, non è certo esentata dal compito di incrementare iniziative volte alla presentazione e alla discussione di libri, di film, di trasmissioni televisive, ecc., in stretto aggancio anche alle situazioni di tempo libero del giovane. Tra biblioteca scolastica e biblioteca giovanile extrascolastica si viene ad instaurare così un rapporto di complementarità e di continuità. Resta, comunque, il fatto che la biblioteca, ovunque essa si trovi e qualunque sia la sua specificità riguardo alle tematiche, ha necessità di organizzarsi anche attraverso strutture e orari di consultazione alieni da inutili ostacoli fisici e burocratici, attraverso la valorizzazione delle iniziative degli utenti grazie anche al potenziamento dei sussidi più vari e dei più diversi mezzi di comunicazione. In una simile biblioteca, flessibile e polivalente nelle strutture e negli orari e che sollecita l'autonomia del lettore nella fruizione del libro, il giovane trova un centro di iniziative culturali di cui egli stesso può essere promotore. Si pensi, specie per i più piccoli, ad iniziative come "l'ora del racconto", oppure della lettura e presentazione critica, per i più grandi, di alcuni testi classici da parte di un esperto. E ancora: alla costituzione di vari gruppi di discussione sui messaggi narrativi o meno del libro e degli altri mezzi di comunicazione, di gruppi per la presentazione di libri anche con l'aiuto di sussidi multimediali, di gruppi per la drammatizzazione, per la pittura, per la fotografia, per la musica, per la numismatica o la filatelia e la

bibliofilia, ecc. Certamente, l'orchestrazione delle varie attività, che una biblioteca giovanile è desiderabile solleciti e organizzati, richiede la presenza di un *animatore* le cui finalità, del resto, non sono diverse da quelle dell'insegnante, proprio per la sostanziale dimensione educativa che accomuna entrambi, anche se, riguardo alle competenze specifiche e alle modalità di intervento, può essere operata una distinzione facilmente intuibile, dato il carattere peculiare e decisamente curriculare della scuola rispetto a qualsiasi altra *agenzia formativa*. Nella prospettiva delineata, dunque, nessuna biblioteca può oggi limitarsi ad essere un semplice luogo di raccolta e di distribuzione del libro. Essa giustifica e valorizza la sua esistenza qualificandosi come elemento determinante di innovazione politica ed educativa, facendosi animatrice di attività, momento di raccordo e di complementarità con la scuola e altre agenzie formative, centro comunitario di promozione di iniziative per il tempo libero, luogo di incontro dei vari gruppi presenti nella comunità per discussioni, dibattiti, confronti, elaborazioni di ipotesi e programmi da verificare e sperimentare nella comunità stessa. (G.G.)*

*La nota è stata ripresa da G. Genovesi, *Le parole dell'educazione. Guida lessicale al discorso educativo*, Ferrara, Corso editore, 1998.

EX LIBRIS

La casa e la vita – Ho letto di recente due libri di Camilla Salvago Raggi, una scrittrice minore e poco conosciuta della seconda metà del Novecento, che si è dedicata, su consiglio di Vittorini, al racconto più che al romanzo. Nata a Genova nel 1924, Camilla Salvago Raggi si è spenta nella primavera del 2022 nella sua casa di Molare, nel Monferrato, ancora attiva, lucida e dotata di una giovanile ironia nonostante l'età avanzata. Infatti, i due libri che ho unito in questa breve colonna sono apparsi in anni recenti: *Di libro in libro, la vita* (Genova, Il Caneto editore, 2014) e *Le cose intorno* (Torino, Lindau, 2018), entrambi arricchiti da foto delle biblioteche, dei libri, degli oggetti di cui l'autrice parla, sono due volumi gemelli, nati dalla stessa idea e volti allo stesso scopo. E, al fondo, sono una sorta di particolare autobiografia dell'autrice, ma anche della casa in cui ha scelto da molti anni di vivere. Per apprezzarli, bisogna saper qualcosa in più dell'autrice: nata in una famiglia genovese aristocratica, con la presenza ingombrante di un nonno diplomatico e legato al fascismo e di una nonna dal carattere

difficile e molto attaccata ai riti del suo ceto, ma anche, a temperare il contesto, con una madre tanto trasgressiva da legarsi ad un compagno (il padre di Camilla), abbandonando il marito legittimo, la giovane Salvago Raggi si forma tra agi, conformismo e privilegi, tra cui un'educazione plurilinguistica, che le consentirà da adulta di guadagnarsi la vita facendo la traduttrice. Ma a tutto questo risponde con un senso di profonda insofferenza soprattutto per le aspettative sociali che ne accompagnano la crescita. Per autoaffermarsi al di fuori dei privilegi, ma anche delle angustie del suo mondo elegante, cerca vie non sempre conformiste. È così che, passata la trentina, incontra Marcello Venturi, scrittore affermato, giornalista, editor da Feltrinelli, comunista che abiura dopo i fatti di Ungheria e in precedenza sentimentalmente legato ad Anna Maria Ortese. L'incontro, potenzialmente deflagrante tra un uomo di Sinistra ed una donna di estrazione aristocratica e conservatrice, si risolve in un matrimonio felice e duraturo, che solo la morte di lui interrompe. È un nuovo e fecondo periodo di vita, non meno privilegiato forse del periodo di formazione giovanile, fatto di altri viaggi, altri incontri, altre frequentazioni e soprattutto con la riscoperta della Villa di Molare, fuori dal caos cittadino, che diventa il *buen retiro* dei due coniugi. E appunto questa villa è la protagonista, apparentemente silenziosa ma di fatto piena di voci, di ricordi e di parole, dei due brevi volumi, cui mi riferisco. I racconti, infatti, sono un viaggio intorno alla propria casa, al suo interno – non a caso l'autrice ama ed apprezza il *Voyage autour de ma chambre* di Xavier de Maistre, un lavoro spesso evocato nei lunghi mesi della recente pandemia. Si tratta, ad uno sguardo superficiale, semplicemente della rassegna dei suoi libri (ogni stanza è di fatto una biblioteca destinata a raccolte particolari, dalle riviste alla letteratura, dalla storia di Genova alla saggistica, senza dimenticare la storia e le storie della famiglia Salvago Raggi) come dei mobili, dei soprammobili, degli oggetti, salotto per salotto, camera per camera, a far culmine nella pretenziosa e grandissima sala del biliardo, rimasta ormai inutilizzata come muto testimone dei fasti aristocratici del passato familiare. Ma di fatto questa rassegna è l'occasione per ripercorrere una intera e lunghissima vita: ricordi, sensazioni, sentimenti, amicizie e legami più effimeri, esperienze significative sono testimoniati dai libri e dagli oggetti. Come ciascun oggetto inanimato incorpora un po' di coloro che lo possiedono, così questi prendono luce e significato da quello. È un modo originale e, insieme, coinvolgente per raccontare come eravamo e che cosa

siamo diventati e diventeremo, a dispetto dell'età che avanza: Camilla Salvago Raggi compie questo viaggio dentro di sé, la sua famiglia, la sua casa con uno stile accattivante e spesso leggero, quasi autoironico nella descrizione di una giovinetta snob e cresciuta secondo i canoni di un perbenismo mal sopportato che diventa un signora accogliente, gentile ed aperta alle trasformazioni del mondo e che, pur non dimenticandole, ha preso le distanze dalla visione e dalle abitudini dei nonni nei modi, negli atteggiamenti e nella minuta quotidianità. E, a poco a poco, perdendo quella patina di spocchia da gente altolocata, è riuscita a diventare anche più simpatica. (L. B.)

NUGAE

Allah non può volere tanti morti, pena di uccidere il futuro della società di cui sono stati cittadini – Ma cosa è mai questa ondata di assassinii falsamente legalizzati che ha scatenato il teocratico Iran degli ayatollah? Si può ancora nel 2023 restare impassibili e indifferenti di fronte a uno scempio del genere di giovani uomini e, ben di più, di giovani donne che opprime maschi e femmine, oppressione che è scoppiata a Teheran e divampata in altre 50 città? Paola Zanuttini che ha scritto l'articolo su *Il Venerdì* (n. 1820 del 3 febbraio 2023), *Vi svelo il vero Iran*, l'ha chiamata rivoluzione generazionale, ma non potrà certo fermarla nella sua esplosione in tutto il Paese la cosiddetta polizia morale, ma occorrerà una politica riformatrice che cambi tutto il sistema di governo, perché in quello attuale vi sono troppi punti che sono scoperti e che offrono il fianco alla corruzione. E ciò perché al fondo c'è il sesso, ossia quanto muove il mondo e la segregazione dei giovani, maschi e femmine e specie di queste ultime non può durare a lungo e se, eventualmente, le condanne a morte, anche per futili motivi (come, per esempio, un ciuffo di capelli che esce dal velo di una giovane) può sembrare un rimedio è, invece, una pericolosa illusione. E questo perché si distrugge il futuro e una società senza un futuro è morta in partenza. Vi sono altre società musulmane nel mondo che esistono e fioriscono senza ricorrere ai metodi degli ayatollah e senza certo rinnegare Allah. E questo perché, evidentemente, si può essere riformisti senza rinnegare Allah e il dovere primo è quello di cominciare a tentare. Con l'aiuto di Allah e procedendo a poco a poco, si può trovare il modo di andare avanti senza fare inutili sacrifici di one-

sti amanti dell'Iran che, forse, neppure Allah vuole che siano sacrificati in suo nome, mentre forse gradirebbe che nel suo nome possano godere le loro libertà. Son queste libertà, che uno Stato deve garantire in nome di Allah, un Essere supremo che, assolutamente, non desidera l'estinzione di una società di buoni credenti che prosperano nel bene e nella sua benedizione. E che è sempre più pacifico e benevolente perché il sesso della donna e dell'uomo sono da Lui, Essere supremo, benedetti sia che fruttificano o non fruttificano perché ciò, fertili o non fertili, è una delle libertà che contribuiscono a renderli felici. E questo è il primo compito di uno stato: fare leggi che rendano felici i propri cittadini. So che è difficile, ma bisogna cercare di riuscirci o, almeno, di andarci il più vicino possibile. (G. G.)

Caro Amedeo Umberto Rita Sebastiani in arte Amadeus, a Sanremo 2024 forse non ci sarai, ed è un peccato! – Hai fatto troppi interventi politici e, quindi, troppi guai al punto che l'esecutivo di Giorgia Meloni ha deciso di fare un repulisti alla RAI per i responsabili dei programmi messi in onda. E Sanremo l'ha diretto Amadeus e, pertanto, basta! E me dispiace molto, perché, finalmente, è stato preparato un Sanremo più che decente, ravvivato già all'inizio dalla presenza del Presidente della Repubblica con la figlia signora Laura Mattarella Comella, un evento unico, per Sanremo, omaggiato poi dall'intervento di Roberto Benigni che, con la solita bravura, ha narrato della bellezza della nostra Costituzione che io ho apprezzato moltissimo, magnificando l'art. 21, uno dei tanti gioielli che la impreziosiscono e la raccomandano per non essere toccata. È vero, come ha ricordato giustamente Benigni, prima della raffinata e libertaria Costituzione fondata sui valori incancellabili dell'antifascismo, non sarebbe stato possibile il Festival di questo 73° anniversario. Tutto e tutti sono stati organizzati al meglio, facendo perdonare il fatto che spesso alcune delle canzoni non sono state facilmente decifrabili perché non sempre sono state chiare o sono state involute. Ma la musica è sempre stata di grande livello e non a caso ha fatto fare ascolti da record, con un insieme encomiabile di un non facile ambaradan che è stato apprezzato, nonostante la lunghezza e i vari interventi sempre piazzati a segno, come quello sul razzismo che forse sta migliorando della pallavolista di colore Paola Egonu, o come l'intervento un po' troppo plateale di Fedez che strappa la foto dell'allora viceministro vestito da SS. A mio avviso c'è stato ciò che doveva esserci per evitare di fare un Festival dagli in-

terventi troppo spesso pecorecci, qui sostituiti, con garbo, con esecuzioni di pezzi classici della musica leggera, dal trio Albano, Morandi e Ranieri poi con Morandi che canta pezzi indimenticabili di Lucio Dalla. Non voglio certo fare il riassunto di tutto il Festival. Il mio desiderio era quello di segnalare uno spettacolo da guardare, e l'auditel l'ha confermato, magari migliorandolo per alcune sbavature tecniche (funzionamento dei microfoni, e accorciamento delle ore di trasmissione: credo che cinque ore di festival per cinque serate di fila, onestamente è troppo!). Ma non voglio finire senza accennare al bravo direttore-presentatore, che ha letto, da attore consumato, sia la lettera sulle foibe sia la lettera del Presidente ucraino Volodymyr Oleksandrovych Zelenskyy, tanto discussa prima del Festival e ritenuta stonata. Ma non è stato vero. *Il Festival è il più grande megafono sulla nazione che l'Italia abbia. Lo sappiamo da più di cinquant'anni* e perché Zelenskyy avrebbe dovuto rinunciare a quel megafono per parlare a almeno 12 milioni di una nazione alleata? E Zelenskyy non ha rinunciato, perché ha capito che avrebbe fatto una sciocchezza peggio di chi lo ha criticato. E lo ha fatto con garbo così come con garbo e pulizia l'ha letta Amedeo Umberto Rita Sebastiani, in arte Amadeus, che per tutto ciò che gli competeva ha saputo organizzare al meglio senza mai fare "coperture" della voce dei compagni di viaggio, rispettando le loro partiture senza ingombranti foglietti che danno sempre il senso della sciatta improvvisazione. Come dicevo all'inizio credo che Amadeus non ci sarà al 74° Festival. E chiudendo voglio ribadire che è un vero peccato perché ha ragione Luigi Manconi "la vita prevale sulla politica", anche quando la politica fa la stupidaggine di essere contro e, soprattutto, minaccia vendetta! (G. G.)

Scuola secondaria unica e fine che farà il PD? - Che cosa c'entra il PD con l'educazione? Secondo me c'entra moltissimo. Intanto per rimettere in moto la scuola con un ministro come Valditara che fa solo proposte pericolose. Infatti, in quanto leghista è allineato con chi vuole spaccare l'Italia: c'è voluto più di centosessant'anni per unirla non credo sia una buona idea tornare a dividerla, così come non è buona l'idea di aumentare gli istituti professionali per diplomare al diciannovesimo anno individui che forse troveranno lavoro nel mercato digitale (ma ci credo poco) e saranno sempre più ignoranti, ossia senza una vera e propria cultura (e su questa affermazione ci scommetterei) che può derivare solo da una scuola superiore unica, che rafforza le fon-

damenta per dare un'ossatura tale da costruire e sorreggere una persona colta che abbia una capacità di usare al meglio la lingua italiana per cercare ciò che gli manca e impostare una ricerca per trovarlo, avvalendosi di tutte le discipline che gli saranno state insegnate nel quinquennio (storia, matematica, filosofia, arte, lingue classiche e moderne (almeno tre), diritto, materie tecniche) per scegliere un quadriennio o nell'università o in altre strutture culturali e di lavoro dove imparare a impadronirsi di una professione nei settori scelti per affinare le sue capacità e abilità di esercitarla al meglio. Nell'esecutivo che abbiamo oggi non mi pare ci sia posto per la proposta che ho esposto. E da qui la domanda iniziale, visto che solo una politica di sinistra, guidata dal PD o simili, può avere il coraggio di percorrerla!

Un recente fatto di cronaca locale, ma significativo - Pisa ha purtroppo legato il suo nome, sia pure incolpevolmente e casualmente, alla promulgazione delle leggi razziali nel 1938: infatti, fu nella tenuta di San Rossore, allora dimora reale, che il re Vittorio Emanuele di Savoia nel settembre firmò il vergognoso decreto. Gli effetti furono immediati, in tutta Italia a partire dall'espulsione di impiegati ebrei dalla PA, di docenti e studenti dalle scuole e dalle università dell'intero regno. Dell'ateneo pisano era in quei giorni rettore Giovanni D'Achiardi, docente di Mineralogia, che già aveva rivestito la medesima carica nel periodo 1923-25 e che accanto a vari incarichi politici ed amministrativi (come nel Consiglio Superiore della PI dal 1926 al 1928 o nel consiglio comunale cittadino) fu sia senatore nella XXIX legislatura sia Podestà di Pisa dal 1936 al 1939. Dalla politica attiva e sempre di chiara marca fascista lo allontanò solo la malattia con la conseguente invalidità, che lo portò alla morte nel settembre del 1944. Nel suo ruolo di rettore, certo non diversamente dal resto dei suoi colleghi, D'Achiardi applicò le leggi razziali senza dubbi né titubanze: immediatamente cacciò venti docenti su quattrocento (ne sarebbero tornati vivi solo cinque, nel dopoguerra), un numero mai appurato di studenti ebrei italiani e 290 studenti ebrei stranieri. La morte lo salvò, nel 1944, da un processo per il suo operato presso l'Alta Corte di Giustizia per le sanzioni contro il fascismo, alla quale era stato deferito, in quanto senatore. Nonostante questo *cursus honorum* a Pisa esisteva, fino a pochi mesi fa, una strada a lui intitolata, pare – così ha detto il sindaco della città – per la superficialità di un funzionario prefettizio, che, nel proporre la titolatura, non aveva studiato carte e documenti e

forse aveva apprezzato solo lo studioso. Ho detto esisteva, perché quest'anno, nella settimana in cui si celebra la Giornata della Memoria, Via D'Achiardi è diventata Via dei Giusti tra le Nazioni. Ma giungere a questo non è stato facile anche per la resistenza del Consiglio e della giunta comunali, a maggioranza destrorsa e nonostante il Sindaco oggi si intesti la conquista di questo obiettivo. La battaglia è stata lunga, voluta dall'Università, da associazioni come l'ANPI, l'ANNPIA e dalla comunità ebraica: c'è voluta una petizione popolare su Change.org con ben 22.000 firme (ovviamente raccolte solo in Pisa). Il quotidiano "Domani" ha seguito e documentato la vicenda, registrando l'opposizione dei consiglieri della Destra, che, tra l'altro, hanno argomentato che, se proprio qualcuno se la voleva prendere con il defunto rettore, avrebbe dovuto anche pretendere che non si vedessero più i film di Tognazzi o Chiari, noti Repubblicchini. E poi, ormai il passato è passato. Invece ci siamo riusciti e lo dico con soddisfazione perché tra quelle 22.000 firme c'era anche la mia. D'Achiardi, certo, non è stato più colpevole dei suoi colleghi del tempo; ma avrebbe potuto dimettersi prima di radiare e condannare a morte un numero cospicuo di persone. Non lo ha fatto perché condivideva quegli ideali e quei "valori". D'Achiardi, nel 1938, aveva quasi settant'anni, una cultura notevole e tutti gli strumenti intellettuali per comprendere il baratro che si stava aprendo: non capì o non volle capire, tradendo, in quel modo il suo dovere di insegnante e di intellettuale. Per questo motivo non meritava che una strada lo ricordasse e sempre per questo motivo una notizia locale merita di essere conosciuta e diffusa. Magari Pisa potrebbe fare da apripista a cittadini di altri luoghi, indignati di veder ricordati i complici o i correi di un'epoca vergognosa della nostra storia. (L.B.)

ALFABETICAMENTE ANNOTANDO

Il dialogo è il modo più civile e più funzionale per far capire o ascoltare i problemi tuoi e dell'altro con cui stai dialogando.

Il dialogo, come dice la parola, è sempre tra due persone che sentono abbastanza forte la volontà di parlare con chi hanno scelto o con chi è stato scelto.

Il dialogo è uno strumento di conversazione tra i più raffinati e niente vieta che possano intervenire anche altre persone che pensano di aver qualcosa da dire su ciò che è l'argomento del dialogo.

Il dialogo può essere un modo con cui alcuni amici si sono trovati d'accordo per parlare su un tema particolare. E non è necessario trovare, comunque, il bandolo della matassa dei vari dialoghi che si sono incrociati. È quanto guida, per esempio, i dialoghi di Platone. La prima ragione è il piacere di trovarsi insieme per parlare e bere una coppa di buon vino secondo i comandi del simposiarca che sarà probabilmente l'ospite e poi trovare il modo di allargare il tema da cui siamo partiti e trovare altri temi da discutere assieme.

Il dialogo che dia luogo a trovare il tema da discutere, gli amici che intervengono, chi sarà l'ospite di casa e chi regolerà i turni degli interventi e il metodo di farli, ecc. non è una cosa che s'improvvisa, ma ha bisogno di preparazione. La scuola è il miglior luogo per farlo: il tema lo decide il gruppo classe con l'insegnante che, al tempo stesso è il moderatore e, quindi, colui che regola il momento degli interventi, il metodo di farli e i tempi e, soprattutto, di cercare di evitare che il dialogo debba trovare una risposta funzionale a chiudere il tema e che non debba esserci nessuna paura che resti aperto. Questo, peraltro, è il fine e la fine del dialogo: portare altri temi da discutere e far continuare il dialogo che può essere lungo quanto la vita stessa.

L'insegnante sa che la lezione è una colonna portante del suo mestiere e sa anche che la lezione deve essere interpretata. Senza l'interpretazione è una lezione da buttata via.

L'insegnante sa che la parola, quella sua e quella dei suoi ragazzi, è l'anima della scuola.

L'insegnante sa che le parole che circolano nella scuola debbono essere utili per imparare. Per questo deve fare in modo tale che esse non siano mai vane.

L'insegnante ha anche il compito d'insegnare che a scuola si parla per una ragione. Se la ragione non c'è, meglio tacere.

L'insegnante è bene che insegni il valore del silenzio, che ha varie funzioni: quella di pensare cosa dire nel modo migliore per farsi. quella di ascoltare ciò che dice l'altro che parla.

La scuola è una facitrice di cultura e la parola, detta, scritta e pensata, ne è il motore.

Tutto quanto è stato detto in questa rubrica ha voluto essere un modo per utilizzare al meglio la parola dentro la scuola dove si dialoga non per cercare il sopravvento l'uno sull'altro, ma per capire i vari punti di vista sul tema iniziale che necessariamente fa capire che bisognerà farsi carico di ciò a cui non avevamo pensato all'inizio del dialogo. Il dialogo così ci fa capire che il filo rosso che guida la stessa educazione che dura quanto la nostra vita.

Voglio lasciare l'ultimo spazio a disposizione per un commento all'inappropriata risposta del ministro Valditara ad una corretta e doverosa parola scritta, tesa ad aprire il dialogo sul problema aperto dallo scontro tra giovani squadristi di Azione studentesca, organizzazione vicina a FdI, che hanno aggredito, malmenandoli con calci e pugni due studenti del Classico di via Colonna, parte del collettivo di sinistra. Una tipica aggressione fascista, anche se non vuole essere chiamata fascista e che poteva succedere al tempo della tremenda riforma Gentile, sbagliata e fascista. Una preside, che legalmente e giustamente denuncia l'aggressione come tale e non come rissa, viene a sua volta aggredita dal ministro Valditara che, addirittura, ha detto che pensa come punirla, come se fosse uno dei qualsiasi ministri di Mussolini. Eppure, almeno la Costituzione, su cui ha giurato l'avrà letta. Ma, non si sa!

Necrologio

Il 10 dicembre 2022 ci ha improvvisamente lasciato Enza Colicchi: solo pochi mesi prima sulle pagine di questa rivista era comparsa la recensione al suo ultimo lavoro, *I valori in educazione e in pedagogia*, pubblicato da Carocci nel 2021. Oggi quel libro rappresenta una sorta di testamento spirituale, sia perché rimanda ai nodi della sua ricerca sia perché è una difesa dei valori della democrazia e della solidarietà in nome del principio di responsabilità verso le nuove generazioni. Che è, poi, uno dei tratti caratteristici dell'educazione e, quindi, dell'agire dell'insegnante. Ma anche in nome di un costume civile meno imbarbarito di quello che stiamo conoscendo negli ultimi anni. A parte un breve periodo all'università di Salerno, la vicenda accademica di Enza Colicchi si è svolta tutta a Messina, dove non solo ha insegnato, ma ha rivestito anche ruoli di direzione e coordinamento nel dipartimento e nella SSIS, nel contempo entrando nel consiglio direttivo della SIPED. Ne vogliamo ricordare, nel momento del commiato, oltre ai tratti di personale signorilità, due aspetti significativi nel campo della ricerca educativa: da un lato, la sua disponibilità al dialogo ed alla collaborazione, come attestano suoi lavori a più voci o nati all'interno di gruppi di ricerca; dall'altro, l'interesse, mutuato dai suoi giovanili studi filosofici, per un approccio teorico all'universo dell'educazione, nel tentativo di delinearne strutture e caratteri concettuali, capaci di orientare l'agire quotidiano nella scuola ed oltre. In particolare, come sintesi di questi aspetti, ricordiamo la sua direzione, accanto a Winfried Böhm ed a Michel Söetard, di "Rassegna di Pedagogia- Pädagogische Umschau", una rivista nata negli anni Trenta del Novecento e, con lei ed i condirettori, ancora oggi significativa palestra di un vivace e costruttivo dibattito.

Con il ricordo del Direttore e della Redazione tutta giungano ai suoi figli le nostre condoglianze. E che la terra ti sia lieve, cara Enza!

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

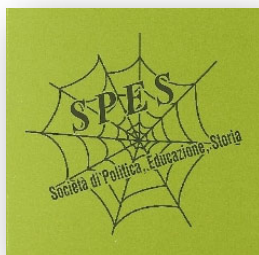
Emanuele Isidori è Professore Ordinario di Pedagogia generale e direttore del Laboratorio omonimo presso l'Università di Roma "Foro Italico". Tra i suoi principali interessi di ricerca si segnalano: l'epistemologia pedagogica, la pedagogia sociale e dell'e-learning, le metodologie della ricerca educativa, il rapporto della pedagogia con gli sports studies. Numerose le sue relazioni internazionali, avendo studiato e lavorato in Spagna, in Germania e negli Stati Uniti, dove, nel 2013, è stato *visiting professor* alla California State University Long Beach. Attualmente collabora con varie università europee su programmi di ricerca su sport e valori educativi. Tra le sue recenti pubblicazioni, ricordiamo la ristampa del suo *Pedagogia e sport*, Milano, FrancoAngeli, 2022.

Emanuela Mancino è professoressa associata di Pedagogia generale e sociale e insegna *Filosofia dell'educazione* e *Pedagogia della comunicazione* presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca. Dirige il *Laboratorio di Filosofia e Pedagogia del cinema* e la *Scuola di autobiografia* presso la Casa della cultura di Milano. Ha creato e dirige il gruppo di ricerca *Trame Educative* e la *Scuola di sguardo, bellezza e scrittura*, presso il Convento dei Cappuccini di Monterosso. Tra le sue ultime pubblicazioni: *Lì, dove ci incontriamo. Appunti per una pedagogia dell'imprevisto*, Barletta, Cafagna, 2020; *Guardare*, Assisi, Cittadella, 2020; *Il filo nascosto. Gli abiti come parole del nostro discorso col mondo*, Milano, FrancoAngeli, 2021; *Trame sottili. Voci diverse per un vestiario sentimentale* (a cura di), Milano, FrancoAngeli, 2021; *Educazione e neoliberalismi. Idee, critiche e pratiche per una comune umanità* (a cura di, con Marialisa Rizzo, Metis, 2022).

Natalia Ollora-Triana ha conseguito nel 2017 il dottorato di ricerca presso l'Università di Burgos con una tesi dal titolo *Fundamentos históricos, teóricos y pragmáticos en la construcción del significado en la danza contemporánea aplicación a la pedagogía de la creación escénica* 2017. Attualmente è docente presso il Dipartimento di Scien-

ze dell'Educazione dell'Università de La Rioja, Spagna. I suoi principali interessi di ricerca si focalizzano sulle attività ritmiche e sulla danza come forma di svago e per la promozione della salute integrale delle persone in tutte le età della vita, sulla pedagogia delle arti dello spettacolo per la promozione della cultura, del benessere e l'inclusione sociale.

Simone Romeo, nato a Locarno, si è laureato all'Università degli Studi di Milano Bicocca, dove attualmente è dottorando in Educazione nella società contemporanea. Sotto la supervisione del prof. Sergio Tramma, sta lavorando a una ricerca qualitativa sulla triangolazione tra lavoro precario, storie di vita e apprendimenti sociali. Cultore della materia per l'insegnamento di Pedagogia sociale e interculturale, collabora con il gruppo di ricerca coordinato dalle professoresse Lisa Brambilla e Marialisa Rizzo, al lavoro "Giovani, modelli e territori". Dal 2019 collabora con Pro Juventute Svizzera italiana sia come docente sia come consulente scientifico.



SPES

Società di Politica, Educazione, Storia

Premio SPES 2023 – Quarta edizione

ARTICOLO 1

La SPES (Società di Politica, Educazione e Storia) bandisce per l'anno 2023 il "Premio SPES" destinato a tesi di dottorato relative ai Settori Scientifico-disciplinari di carattere storico ed al settore storico-educativo M-Ped/02.

ARTICOLO 2

La partecipazione è aperta ai dottori di ricerca italiani per tesi discusse dal 1 gennaio al 31 dicembre 2022.

ARTICOLO 3

Le tesi da sottoporre alla commissione esaminatrice dovranno essere inviate in versione PDF al seguente indirizzo di posta elettronica premio@spes.cloud; inoltre, si richiede l'invio anche di una copia in versione cartacea al Prof. Giovanni Genovesi – Presidente SPES – Via Passo della Cisa, 23- 43123 Parma con l'indicazione "Partecipazione premio SPES". Il materiale dovrà pervenire entro il 15 maggio 2023. Per la copia cartacea farà fede il timbro postale.

ARTICOLO 4

La domanda di partecipazione deve contenere le generalità dell'autore, i suoi recapiti postali, telefonici e l'e-mail; il titolo del lavoro presentato

accompagnato da una breve presentazione dello stesso. Si dovrà inoltre dichiarare la data in cui la tesi è stata discussa.

Alla domanda va acclusa la ricevuta di versamento di € 20,00, da effettuare su conto corrente bancario intestato a Giovanni Genovesi (presidente SPES) presso il Crédit Agricole - l'IBAN IT57Q0623012700000038208076 – con la causale “Partecipazione premio SPES”.

ARTICOLO 5

La commissione esaminatrice delle opere pervenute è presieduta da Presidente della Società e costituita dai membri del Consiglio direttivo e/o da esperti scelti dal Consiglio medesimo.

ARTICOLO 6

L'opera premiata, oltre a ricevere un attestato con la motivazione del premio ricevuto, sarà pubblicata.

ARTICOLO 7

La cerimonia di premiazione si svolgerà in occasione di una pubblica riunione della SPES. Il vincitore sarà tempestivamente avvisato via mail sia dell'esito del premio sia della data e del luogo della premiazione.

Il presidente della SPES
Prof. Giovanni Genovesi

Parma, 20 febbraio 2023

SOMMARIO

Anno LVII, n. 226,
Gennaio – Marzo 2023

– <i>Cuore e l'utopia di una scuola popolare</i> , di Giovanni Genovesi	p. 5
– <i>Il profilo dell'insegnante tra caratteristiche, conoscenza e competenze</i> , di Luciana Bellatalla	p. 25
– <i>Essere bambini per diventare adulti (e viceversa)</i> <i>Educazione permanente, alleanza intergenerazionale e scuola della vita in Mario Lodi</i> , di Elena Marescotti	p. 37
– <i>Beneficios principales de la danza como práctica de actividad física adaptable a todas las generaciones de convivencia de la sociedad actual</i> , di Natalia Ollora-Triana, Angela Magnanini, Emanuele Isidori	p. 51
– <i>Convocati dalle parole. Educare ed educarsi ad un pensiero nascente</i> , di Emanuela Mancino	p. 65
– <i>I destini e le biografie sociali. Riflessioni pedagogiche a partire da Ritorno a Reims di Didier Eribon</i> , di Simone Romeo	p. 79

Note

– <i>Gli Stati Generali della scuola digitale (Bergamo – Dicembre 2022)</i> , di Angelo Luppi	p. 97
---	-------

Notizie, recensioni e segnalazioni

p. 103

G. Carrisi, Il filo nero Nazismo e fascismo:
quando il passato ritorna, (L. Bellatalla)
A. Cunti, A. Priore, Aiutami a scegliere.
L'orientamento nella relazione educativa,
(E. Marescotti)
A. Valerio (a cura di), L'Anticoncilio del 1869.
Donne contro il Vaticano I, (L. Bellatalla)

ErrePi - Suppl. n. 87

di "Ricerche Pedagogiche"	I-XIV
---------------------------	-------

Necrologio	p. 127
------------	--------

Collaboratori	p. 129
---------------	--------

Premio Spes – Bando edizione 2023	p. 131
-----------------------------------	--------