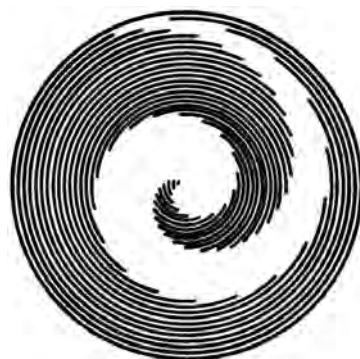


2021

RICERCHE PEDAGOGICHE

Direttore Giovanni Genovesi



**GENNAIO
MARZO
2021**

218

ea
ANICIA

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

SOMMARIO

Anno LV, n. 218, Gennaio – Marzo 2021

- *La scuola on-line non funziona!*
di Giovanni Genovesi 5
- *City Walls as Resources in Citizenship Education,*
di Lucia Ariemma 21
- *Insegnare oggi tra molte delusioni e poche speranze,*
di Luciana Bellatalla 37
- *Super-diversity: una prospettiva per le nuove sfide della
pedagogia interculturale,* di Cristina Balloi 47
- *Un educatore in punta di piedi: l'educativa domiciliare
dentro e oltre la pandemia,* di Elisabetta Madriz 67
- *Matematica in movimento: didatticaMente
possibile ed efficace,*
di Manuela Valentini e Sara Farroni 85

Note

- *Neoliberismo, educazione e scuola.
Divagazioni su saggi recenti*
di Luciana Bellatalla 117
- *Stati Generali della Scuola Digitale
Bergamo, 27 novembre 2020,* di Angelo Luppi 127

Rubriche

- *Diario di scuola (VI),* di Alessandra Avanzini 133

Notizie, recensioni e segnalazioni

137

A. Articoni, A. Cagnolati (a cura di), *Le metamorfosi della fiaba* (L. Bellatalla), S. Barsotti, *Vamba e “la grandezza dei piccoli”*. “Il giornalino della Domenica” (1906-1911) (L. Bellatalla), R. Panetti, *Essere creativi in contesti complessi* (A. Luppi), V. Perrin, *Cambiare l’acqua ai fiori* (L. Bellatalla), T. Tomasi, *La scuola che ho vissuto*, a cura di G. Genovesi, Roma, Anicia, 2020 (C. Betti)

ErrePi

I-XXIV

Editoriale – La scuola è in presenza o non è, di *G. Genovesi*, p. I – **I classici di turno**: Trilussa (1871-1950), di *G. Genovesi*, p. IV – **Le parole dell’educazione**: Abitudine, di *G. Genovesi*, p. VII – **Ex libris**: Scene del Ventennio, di *G. Genovesi*, p. 8 – Valutare per separare, di *L. Bellatalla*, p. XIII – **Res Iconica**: Anita B., di *L. Bellatalla*, p. XV – La coscienza non lascia conti aperti, p. XVII – *Un padre e una figlia*, di *L. Bellatalla*, p. XVIII – **Nugae**: Aria nuova per la scuola americana, di *L. Bellatalla*, p. XIX – Politica e scuola... di sempre, di *G. Genovesi*, p. XVI – Governo, di *G. Genovesi*, p. XX – Lettura e dialogo: momenti di provocazione, di *G. Genovesi*, p. XXI – Scuola: chi ci penserà?, di *G. Genovesi*, p. XXIII – **Alfabeticamente annotando**: Competenza – Riviste – Scuola – Scuola e educazione – Scuola e futuro – Scuola e insegnante di *G. Genovesi*, p. XXIV

Necrologi

179

Collaboratori

181

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 Trigatoria, 45, 00128 Roma, Tel: +39 06.5898028, E-mail: info@edizionianicia.it

Logo di coperta di Franco Maria Ricci.

Direttore Responsabile: Giovanni Genovesi

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

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

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

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

Questo fascicolo, primo dell’annata 2021, è stato pubblicato online il 31 marzo 2021.

La scuola on-line non funziona!

Giovanni Genovesi

Questo articolo, vedendo vicino al disastro la situazione scuola nello tsunami di una pandemia che diviene sempre più minacciosa per il numero di vittime che procura e persona che contagia, cerca di indicare vie d'uscita che non sono state prese ma che debbono esserlo. Non si può passare un altro anno scolastico con una scuola on-line in DAD e DD. La scuola per essere funzionale ha bisogno di essere in presenza, facendo attenzione di non prevaricare i principi che la sorreggono come quarto potere dello Stato di diritto.

The author is conscious that Italian school situation in the tsunami of a pandemic is close to disaster: Covid caused and still causes a high number of victims and infected and infects more and more people. Therefore, the author tries to indicate ways out of this present crisis, ways nobody has taken into account, even if they are necessary. Another school year must not be spent on-line with Digital Didactics. To be functional and efficacious, school needs to take place in real and not in a virtual classroom. For it is necessary not to override the principles at the basis of school as the fourth power of the rule of law.

Parole chiave: scuola, pandemia, lavoro, smart working, Stato di diritto

Key-words: school, pandemic, work, smart working, rule of law

1. Considerazioni preliminari

Purtroppo, si sta avverando quanto avevo scritto nel numero scorso di questa rivista: che sarebbe stato meglio non aprire le scuole il 14 settembre in presenza.

Non avendo fatto nell'estate nessun preparativo, quasi cullandosi che Coronavirus si fosse calmato, sarebbe stato meglio essere meno spavaldi e aspettare a riaprire la scuola il più tardi possibile per vedere come sarebbe stata la curva ascensionale del Covid. Di fronte a progressioni negative del virus, meglio attrezzarsi e ritardare ancora l'apertura in presenza delle scuole.

Le scuole superiori poi correvano il rischio maggiore di assembramenti enormemente superiori rispetto a quelle destinate ai più piccoli, non foss'altro perché essi, nella stragrande maggioranza, sarebbero stati accompagnati a scuola senza usare i trasporti pubblici.

Negli autobus, filobus o tram cittadini l'assembramento è sicuro: all'ora dell'entrata delle scuole sono affollatissimi e con uno sgradevole odore di stalla che spinge molti ad aprire i finestrini per far entrare aria per attenuarlo. Già dai primi di novembre simili mosse non hanno avuto, certo, effetti salutari: si arieggia il mezzo di trasporto, ma non si evitano le occasioni di contagio.

Forse, a scuola, come dicono, il contagio sembra meno possibile. Ma non è del tutto credibile; e già da subito non poche scuole furono chiuse in varie parti del Paese e anche ora a gennaio, quando scrivo queste note, non pochi quotidiani ricordano che virologi e epidemiologi avevano avvertito o temuto che la scuola superiore ci avrebbe scaraventato in una fase più aggressiva e i contagiati e i deceduti sarebbero immancabilmente aumentati.

È quanto è successo e le scuole hanno richiuso, evitando anche la DID al 50%, chi fino al 25 gennaio (Lombardia, Emilia-Romagna, Calabria, Sicilia), chi (Veneto) fino al 1° febbraio. E, certo, non è finita! I cromatismi chissà quante mai di volte cambieranno, a prescindere anche dal numero dei morti.

E questo è un fatto terribile perché, tornato a casa, sempre con un viaggio rischioso come l'andata, prima o poi, il ragazzo avrebbe portato il contagio tra i suoi o avrebbe avuto la trista notizia del contagio o del decesso di qualcuno dei familiari.

Pessimismo? Non credo.

Basta avere un'attenzione meno distratta ai numeri dei decessi e dei contagi. E dietro ogni numero c'è o c'era una persona, che vecchia o meno vecchia, aveva degli affetti, dei rapporti di tenerezza o d'amore con chi è stato costretto a lasciare non senza una grande sensazione di amarezza, di spaesamento che dura o può durare per lungo tempo insieme a tutto ciò che di negativo si porta dietro, *in primis* la sconsolante solitudine di un vuoto incolmabile.

Lo so come pensa chi la sta scampando e spera di scamparla, evitando anche di frequentare quei luoghi insicuri come sono gli ospedali dove, un tempo il migliore sistema sanitario del mondo, chi non è contagiato di Covid non ci va perché ha paura di essere contagiato, e chi è accettato può essere soggetto al *triage*, a tutti i pericoli che ciò comporta, non ultimo quello di andare tra i trapassati.

2. *Le conseguenze sociali*

Varie sono le conseguenze sociali di questa pandemia. Ne indico tre che mi paiono le più importanti:

1) Lo sconquasso economico immane che ha generato, sfiabrando i nervi e i guadagni di tutti i lavoratori che hanno dovuto chiudere o quasi la loro attività, come ristoratori, baristi, pasticceri, gestori di cinema, teatri, palestre, uomini e donne di cinema e di teatro e sportivi, librerie, musei e tutti gli esercizi che non siano ritenuti essenziali per l'approvvigionamento alimentare e la conservazione della salute come farmacie, parafarmacie e sanitari.

2) A questo fa seguito l'aumento impressionante di disoccupati, segnatamente nei giovani e specie tra le giovani tra i 24 e i 35 anni. Per una Repubblica che si fonda sul lavoro è un vero e proprio disastro. Tanto più che il nostro diventa sempre più un Paese di vecchi che, una volta in pensione, non lavorano e sono considerati, del tutto ingiustamente, pesi improduttivi.

3) La chiusura in casa, sia perché è vietato di uscire se non per strettissime necessità, sia perché chi può lavora in sistema *smart working*; il distanziamento, l'uso della mascherina hanno creato difficoltà di relazioni sociali e sempre più chi si trova costretto a uscire di casa si affretta a ritornarci quanto prima e, addirittura, a rinchiudersi visto che fa freddo e non può ricevere nessuno e parlare solo con congiunti. Si tratta di un tran tran che abbrutisce, depaupera la socializzazione e con essa l'uso della parola, se non riesci a sfruttare le occasioni di cui la pandemia ti permette di godere: la famiglia, il dialogo con i figli e tra i coniugi, magari, giocando ai giochi di parole e di abilità manuali o raccontando qualcosa, la trama di un film, di un libro, un classico mai letto per intero e forse mai capito veramente come *Le avventure di Pinocchio* o notizie di politica e discuterne, abituandoti a non litigare ma a dire le proprie ragioni argomentandole e così fare un dialogo.

Potrebbero essere questi dei modi intelligenti di fare cultura in famiglia, senza mai dimenticare l'aiuto che genitori e figli più grandi e più avanti nel corso di studi possono dare ai piccoli di casa a fare i compiti.

È questa, mettendo in campo anche altre attività, la vera *vis* educativa che più si avvicina alla scuola e che può essere svolta in famiglia. Attività che i genitori con i fratelli più grandi possono animare e gesti-

re, cercando di mettere in piedi una sorta di insegnamento che, in maniera meno sistematica e più ludica si avvicina a ciò che fa la scuola, come un domestico opificio di cultura.

Come si è visto, con tutte le restrizioni delle nostre libertà, che vanno dal non uscire se non per urgenti e comprovate necessità, all'impossibilità di frequentare cinema, teatri, biblioteche, musei e librerie, conferenze e animazione di dibattiti in corsi che sarebbero stati in programma su varie discipline, dalla musica alla storia, dalla fisica alla filosofia, tenuti in varie sale dei palazzi della città.

Come ho detto, allorché si tratta di uno stretto *lockdown*, il livello della cultura di una comunità si allenta, si abbassa, perché il cervello umano è un servo infedele, nel senso che lavora e rimugina, elabora nuove mappe mentali o le ritocca o le perfeziona se viene provocato a formare concetti che non farebbe, tirando avanti all'insegna di qualsiasi Belacqua dantesco: minimo sforzo massimo rendimento.

Il cervello, anche quello umano, è pigro e se non si provoca segue la routine, come un sonnolento cavallo normanno. Insomma bisogna allenarlo, provocandolo, spingendolo a risolvere problemi e ad affrontare certi temi che il nostro *nous*, il nostro migliore strumento razionale non solo non avrebbe neppure immaginato che esistessero e che potessero essere risolti e argomentati.

Se poi chiude anche la scuola, l'abbassamento della cultura rischia di toccare il fondo. Perché proprio questo è il compito della scuola: essere vigile scolta del nostro cervello e, al tempo stesso, fungere come un tafano socratico ai fianchi della città.

Anzi, la scuola è la torpedine del nostro cervello per tenerlo sempre sveglio, tramite incessanti provocazioni, per cercare di scorgere non solo ciò che c'è ma anche ciò che ancora non c'è ma che sarebbe auspicabile che ci fosse. Chi può fare simile operazione nella scuola è l'insegnante, colui che *fa la scuola*. Ma sull'insegnante parlerò più distesamente un'altra volta.

3. Scuola, quarto e decisivo potere di uno Stato di diritto

In questo marasma sociale in cui sembra che una invincibile e invisibile *longa manus infernalis* abbia la meglio nell'affondare non solo ogni forma di socializzazione dell' *homo sapiens*, ma lo stesso concetto di Stato di diritto che è a fondamento di una convivenza pacifica, libera e autonoma, credo sia il caso di rimarcare con tutta la forza pos-

sibile le scelte prioritarie di cui un governo debba farsi carico per risalire una discesa involontaria.

Una trista situazione che sta diventando di ora in ora più devastante, specie per una società il cui rischio peggiore è, *more solito*, di navigare a vista. In effetti, una nave naviga se è gestita da un ottimo comandante, da un buon timoniere e da un buon equipaggio che serra le fila e i denti dimostrando compattezza e fiducia nel comandante.

Occorre, dunque, che chi è al comando di questa nave superi qualsiasi tipo di paura, sempre presente nei momenti cruciali sia della propria esistenza sia quando essa è strettamente intramata con le esistenze di un'intera società.

Siamo di fronte a casi estremi in cui le decisioni di coloro che hanno scelto o che, comunque, hanno favorito le situazioni perché quella scelta fosse possibile – e mi riferisco espressamente al caso del governo giallo-rosso – siano ferme e razionali, non avventate come spesso accade in pseudo sedicenti uomini di Stato – e penso a politici come è stato Trump negli USA e sono Bolsonaro in Brasile, Orbán in Ungheria o Duda in Polonia – che hanno preso decisioni impulsive ma sempre contro la Stato di diritto.

Anche nel nostro governo, purtroppo è successo, forse anche per sciocchezze infantili nei modi sia pure mascherati con ragioni molto gravi che non so se sia possibile rimediare se qualcuno – chi? il capo dello Stato, l'Europa? – vorrà farsene carico, visto che la situazione pare stia scappando di mano.

D'altronde, le decisioni prese durante il periodo marasmatico, che senza dubbio le ha favorite, dovranno essere razionalmente vagliate come provvedimenti che non solo saranno utili in un contesto da ultima spiaggia ma diverranno basilari nei periodi di assoluta calma e tranquillità sociale e sanitaria.

Le scelte debbono essere strategiche e non solo tattiche; certamente bisogna rispondere colpo su colpo al nemico aumentando i mezzi di difesa (mascherine, tamponi, test sierologici, ventilatori, posti di terapia intensiva e aumento di medici e di personale paramedico, organizzazione per l'inoculazione dei vaccini anticovid, oltre che forme di ristoro per chi ha dovuto chiudere l'attività, per chi ha perso il lavoro, e via così).

Ma, nel nostro caso di una pandemia più subdola di una guerra tradizionale, al tempo stesso, è necessario non tanto rimediare ai guasti sociali procurati via via dal morbo che pare ci voglia fagocitare tutti,

ma mettere a punto strategie che vanno ben al di là della semplice difesa e ci permettano di farci trovare preparati, a differenza del solito clima emergenziale.

L'uomo politico che ha, in quanto tale, una visione prospettica della realtà è colui che nei momenti cruciali, quelli in cui deve scegliere una strada o l'altra che il crocevia gli presenta senza nessuna possibilità di accedere a una via intermedia, non ha altra *chance* che scegliere, razionalmente, la via che gli permetta di proseguire oltre, cioè deve evitare vie chiuse.

Insomma, il politico che si trova a gestire la cosa pubblica in qualsiasi frangente, ma tanto più ora, deve essere in grado di cogliere il *kairos* che quel frangente gli offre di andare oltre, pensando, con l'aiuto dei suoi collaboratori, di rifondare *ab imis* le regole stesse di una nuova società. Io spero che chi guida o guiderà il nostro governo sia capace di approfittare dell'opportunità che la pandemia, indubbiamente, nel suo essere socialmente sconvolgente non può non aver provocato, vale a dire il desiderio di fare della razionalità un mezzo per formare il popolo italiano.

È questo un progetto ambizioso, avrebbe detto De Gaulle. Sono del tutto d'accordo, ma credo che valga la pena di metterlo in moto, anche se in molti cercheranno di mettere i bastoni tra le ruote e sabbia nei macchinari.

Certo, per avviare un'avventura rischiosa come questa che indicherò, il Presidente del Consiglio dei ministri non può far conto su un ministro dell'Istruzione come Lucia Azzolina che sembra stata messa in quell'incarico da una mente diabolica per distruggere la scuola come ho già avuto modo di dire¹. Ma bisogna sempre sperare che chi erra possa quanto prima ravvedersi e chi ha il peso e la responsabilità di fare da guida in una avventura socialmente rivoluzionaria, sia pure pacifica, di tutto l'agglomerato sociale nei suoi vari comparti e servizi operativi, sia sempre *compos sui*.

Su quest'ultimo aspetto dovrà, necessariamente, seguire il cambiamento che avverrà nelle istituzioni fondamentali, il cui funzionamento regolare assicura, a dispetto di ogni catastrofe più o meno emergenziale, anche una febbrile ma serena operatività delle varie parti sociali grazie al profuso impegno razionale di ognuna di queste parti cariche anche della fiducia nel lavoro che fa il governo. Senza questo recipro-

¹ Cfr. *Editoriale*, la nuova rubrica di "ErrePi" apparsa in "Ricerche Pedagogiche", a. LIV, n. 216-217, luglio-dicembre, 2020

co appoggio nulla può riuscire. Il progetto diviene sempre più ambizioso!!! Ma veniamo al punto.

Secondo Montesquieu i poteri portanti di uno Stato di diritto sono tre: *potere legislativo*, ossia il Parlamento, *potere esecutivo*, cioè il Governo e *potere giudiziario*, ossia la Magistratura.

Io credo fermamente che ai tre poteri suddetti se ne debba aggiungere un quarto, quello del *potere formativo*, ossia la scuola che è, necessariamente, la prima e decisiva funzione per dar vita a tutti gli altri poteri. È un punto questo che esime da ogni esemplificazione.

Ciò che richiede una pur semplice ma sconvolgente indicazione sul dover essere di questa portante e primaria funzione è che non può altro che essere unica per tutti i suoi frequentanti.

Si tratta di una scuola unica, della durata di diciannove anni, compresi i sei anni dell'asilo nido e della scuola dell'infanzia, i cinque anni della scuola elementare, i tre della media e i cinque della superiore, o liceo. Tale scuola avrà curricula che inseriscono gli aspetti teorici di discipline laburistiche preparatorie a una professione che l'allievo affronterà finita la scuola superiore che non dovrà mai essere luogo per l'insegnamento di un mestiere, come argomenterò più avanti.

Non intendo lanciarmi su possibili programmi da lasciare, per la massima parte, all'iniziativa degli insegnanti, una volta indicati con precisione i fini della scuola: i classici dell'antichità greca e romana, di filosofia italiani e stranieri e quelli della letteratura sempre italiana e straniera, tra cui scegliere quelli o parte di quelli ritenuti dall'insegnante i mezzi per l'allievo più adatti per perseguire il fine della scuola che è di fargli perseguire l'infinito cammino della padronanza di sé da mettere a frutto nella ricerca cui l'ha formato la scuola.

Uomini così formati potranno intraprendere proficuamente qualsiasi professione e essere sempre di valido aiuto per una comunità a superare le situazioni più difficili come lo tsunami della pandemia, coltivando sempre valori inalienabili come la salute, il lavoro e l'educazione.

Essi saranno sempre dei collaboratori indispensabili per far fronte alle necessità di una vita operosa e felice per sé e per l'altro da sé, proprio perché include gli altri.

4. Scuola tra impresa e mercato

Più volte ho avuto occasione² di intervenire su questa *vexata quaestio*. So, per esperienza, che è un punto decisivo e, pertanto difficile a capire, sia perché sopraffatti dalla consuetudine che è, diceva Montaigne, “una maestra di scuola prepotente e traditrice”³ e chi ne è soggetto scambia per naturali certi modi di essere dovuti solo all’abitudine, sia perché trattare per professione i numeri dei sondaggi, delle statistiche e, comunque, delle discipline economiche, può far arrivare a pensare che la scuola sia, addirittura, strettamente legata al mercato.

In realtà la scuola e il mercato e i modi con cui esso procede non c’entrano affatto l’una con l’altro.

Le finalità della scuola, che è il luogo “facitore di cultura” e diffusore sistematico di educazione, non cambiano con il mutare delle condizioni della produzione e del mercato che sarebbero solo elementi pervertitori del compito della scuola.

Non sarebbe, pertanto, affatto produttivo che il compito della scuola dovesse cambiare sia con il cambiare dei modi del mercato né, tantomeno, col mutare del sistema politico, anche perché la scuola funziona solo come una delle quattro colonne portanti dell’unico sistema politico in cui può allignare una scuola degna di questo nome, quello democratico dello Stato di diritto.

Anche Aristotele pensava che la scuola dovesse cambiare secondo il regime di uno Stato: uno dei più grossi errori dello Stagirita fu credere che i fini della scuola e, quindi, dell’educazione siano un semplice strumento piegabile a tutte le stagioni politiche o all’andazzo economico del mercato.

È indubbio che si può costringere la scuola ad essere un *instrumentum regni*. Certo che lo si può, visto che è sempre stato fatto, senza nessuna eccezione. E, infatti, non abbiamo mai avuto, in Italia e nel mondo una vera fonte di educazione che abbia il solo, esclusivo fine di indirizzare il soggetto a incamminarsi sulla strada per divenire padrone di se stesso.

² Tra le più recenti di queste occasioni cfr. *Scuola e lavoro: cenni storici e problemi epistemologici dell’oggi*, in Atti del Convegno *Scuola e Lavoro. Modelli formativi tra passato, presente e futuro*, Catania, 15/16 maggio 2019, in “Rivista di Politica, Educazione e Storia”, n. 11, gennaio-giugno 2020.

³ *Saggi*, I, 23, 208.

Ne consegue che chiunque abbia in mente di migliorare la scuola che abbiamo per portarla al passo dei tempi, ossia ai passi del mercato, non farebbe altro che lasciarla come si trova oggi, Covid o non Covid, anzi, non farebbe decisamente altro che peggiorarla.

Tutto quanto detto porta a concludere che la scuola non deve assolutamente essere contaminata dalla professionalizzazione, perché nessun mestiere deve essere insegnato nella scuola, pena prevaricarla dal suo compito.

L'apprendistato professionale prenderà corpo in luoghi *ad hoc*, extrascolastici e, comunque, terminato il corso di studi a livello superiore o universitario.

Insomma, la scuola ha, in quanto entità autonoma, le sue finalità che la nostra Costituzione protegge da intrusioni e prevaricazioni, e che, anzi, la scuola ha prima di qualsiasi Costituzione.

I nostri giovani, scolari o studenti, hanno bisogno di una scuola che li faccia sognare infondendo loro la speranza di immaginare e impegnarsi per un futuro che permetta loro di lavorare per realizzarli almeno in parte.

Studiare secondo una logica fordista per imparare un mestiere da impiegare in una catena di montaggio, sia meccanico o cibernetico, è pazzesco.

Io sento più umano e culturalmente superiore quanto ci ha proposto, in maniera bella e incisiva, nel suo *Diario di scuola V*, la collega Alessandra Avanzini sul numero scorso di “Ricerche Pedagogiche”. Ecco ciò che scrive, cominciando dagli insegnanti:

“I nostri problemi, la nostra tristezza o anche la nostra giustissima frustrazione, tutto questo non motiva e non può giustificare la perdita di quello che è il nostro ruolo e la ragione del nostro esserci, regalare questa speranza.

Se non lo facciamo più, è bene perdere tutti i concorsi e non ripresentarsi nemmeno più alle convocazioni perché non sappiamo fare il nostro lavoro. Che non è fatto di date, fatti, competenze, abilità tecnica...

Non possiamo mai dimenticarci il senso profondo di quello che facciamo a scuola: costruire il contesto perché sia un luogo sereno, perché i ragazzi ogni mattina abbiano voglia di tornarci, un luogo in cui dare vita ad una relazione educativa, ciò che mette in comune quello che abbiamo in comune con i ragazzi, la nostra umanità.

Se il sapere riesce a permetterci questo, vuol dire che abbiamo saputo farne uno strumento educativo e ne abbiamo compreso il senso profondo, l'utilità per l'uomo; e sapremo allora anche regalarlo ai ragazzi come un dono prezioso.

Se non ci riesce è ornamento inutile, e sarebbe meglio dimenticare tutto.

Dobbiamo insomma far passare l'idea che è bello, e anche giusto, perdersi ad assaporare semplicemente ciò che si desidera, perdendo di vista ogni tanto gli ordini che ci vengono dati per inseguire un sogno; che non c'è niente di male ad essere incerti e pieni di dubbi; che anzi alla fine scegliere con rigida ottusità significa solo perdere di vista la dilatazione che l'immaginazione può offrire al reale; e infine che lo studio e la conoscenza hanno un primo fondamentale scopo, permetterci di divertirci e di stare bene”.

È questa la scuola che voglio e per la quale mi batterò e mi impegnerò con tutte le mie forze intellettuali, convinto che con essa riusciremo ad avere una scuola che educa, sempre al passo con i tempi e tale da insegnarci, come diceva Montaigne, l'arte di vivere.

5. *La scuola non è un nome da spendere a caso*

Da quanto finora detto, credo che si evinca senza difficoltà che sono tutt'altro che un sostenitore della chiusura della scuola fino alla scomparsa della pandemia, oscurando indebitamente l'appoggio alla formazione del soggetto padrone di sé in collaborazione con gli altri, come poco sopra accennavo, di un'istituzione fondamentale per la stessa esistenza dello Stato di diritto, come la scuola.

Difficile, al riguardo, non ricordare i recenti vergognosi fatti successi negli USA, indice chiaro di una carenza di una vera scuola che ben lungi dall'aver allenato il soggetto all'uso della razionalità lo ha abituato a credere alle promesse e agli incitamenti violenti di un rozzo e non sempre *compos sui* capo imbonitore come appunto Donald Trump, già votandolo quattro anni fa a un ruolo per il quale non aveva le competenze e seguendolo ancora nei suoi violenti incitamenti a rivolgersi armati contro un'istituzione democratica di cui egli stesso era ancora il capo.

A prescindere dal fare considerazioni che appartengono al settore della politologia, mi limito a osservare un aspetto di tutta evidenza e, quindi, persino banale, se un ex presidente repubblicano come W. Bu-

sch ha definito i fatti americani da repubblica delle banane. Purtroppo, penso abbia ragione e credo che trovino sciagurati imitatori che, data la scarsa incisività della scuola come esercizio alla razionalità e alla ricerca pressoché in ogni Paese, abbiano facile appoggio per avventure scriteriate e disdicevoli.

Il nostro Paese non è certo esente da simili pericoli che, di fatto, tendono a cancellare i principi della democrazia per dare il via a poteri autoritari e dittatoriali.

E questo può accadere perché sono tanti coloro che sono fuori e si sentono fuori dal sistema democratico soprattutto in forza di una crescente area di povertà che li ha assorbiti sia pure *oborto collo*, data la crisi epocale che stiamo vivendo con sempre maggior difficoltà.

I poveri e i diseredati sono ormai entrati in un mondo dove predomina la necessità della sopravvivenza e non pensa certo di riconoscere l'importanza del superfluo. È un mondo che allontana con sdegno qualsiasi impegno per l'educazione che, peraltro, non c'è più neppure all'orizzonte.

Io ritengo, invece, che la scuola e l'educazione, le due entità indissolubili, siano un vero salvagente da queste sciagurate e animalesche avventure, per le ragioni che ho cercato di esporre.

Pertanto, ferma restando la fiducia nel *potere* della scuola, è necessario far di tutto per farla funzionare per assolvere i suoi compiti e, quindi fare sì che essa si possa svolgere nel modo a essa più consono, che affonda le sue radici in tradizioni secolari che “radio scarpa” non ha mai mancato di tramandare, e che è quello in presenza.

La scuola si fa in presenza di professori e di allievi attraverso anche *curricula* occulti che trovano modo di esplicitarsi nella reticolata serie di rapporti in cui si articola la socializzazione scolastica, in nessun modo paragonabile agli scambi che possono avvenire in famiglia.

Una scuola con un indice di socializzazione più denso e articolato di quello che avviene in famiglia non è certo una novità per nessuno che abbia avuto da frequentarla anche solo per la parte chiamata scuola dell'obbligo.

Una novità, semmai, potrà essere l'uso della digitalizzazione che entra in tutte le scuole, di ogni ordine e grado. Digitalizzazione che può essere utile al meglio dal punto di vista didattico se si svolge in classe dove l'insegnante trova l'appoggio – necessario – nei suoi stessi allievi, ormai da tempo digitalizzati.

Internet nella scuola non sarà certo un *optional*, ma una vera risorsa per tentare di usarlo al fine di impiantare e poi condurre una ricerca, rimarcando anche l'utilità dei *link* cui il testo on-line rimanda, senza tuttavia obbligo di collegarvisi.

E questo non solo per risparmiare quanto per non far perdere il filo rosso che traccia il cammino della ricerca, tenendo presente che il fine della stessa ricerca non è tanto trovare più notizie possibili sull'oggetto preso in considerazione, quanto mettere insieme, con l'aiuto dell'insegnante, alcune considerazioni interpretative. Come succede, del resto, per qualsiasi argomento o testo che c'è da leggere e interpretare.

E l'aiuto dell'insegnante è fondamentale perché l'interpretazione è l'arma migliore per far lezione e fare, quindi, la parte più qualificante del lavoro docente.

La forza dell'insegnante è l'interpretazione che è sempre sorretta dal dubbio metodologico che ritiene che l'unica cosa certa è che nulla è certo. La scuola insegna a far ricerca per continuare a farla, senza pretendere di arrivare alla verità che è la morte della ricerca stessa.

Questo significa che, date queste premesse, la scuola non ha nulla di assolutamente certo da insegnare, ma solo quanto è funzionale per cambiare e migliorare il mondo la cui mappa non può che essere intesa come provvisoria.

La scuola dà la provocazione per immaginare una nuova mappa mentale che sposta gli *hinc sunt leones* sempre più avanti. Questo, infatti, è il valore della conoscenza: considerare ciò che è stato conosciuto come superabile, per andare oltre, non fermarsi mai, all'infinito.

La scuola, quindi, che si basa sull'educazione come conoscenza e che si impegna a veicolarla, insegna, di conseguenza, che essa è ricerca, ossia che conoscere è sempre andare oltre a ciò che c'è, mossa dallo spirito utopico che la pervade.

Questa è la finalità che qualifica la scuola: insegnare a far ricerca.

Essa, pertanto, non può, come si è detto, insegnare un mestiere, ossia ciò che si ritiene compiuto e perfetto, costretto in una gabbia *che tanta parte dell'orizzonte il guardo esclude*.

Ecco, dunque, che scuola e lavoro come mestiere sono inconciliabili, perché essa deve soprattutto insegnare a fare ricerca affinché sia l'*ànemos* del lavoro che il soggetto farà dopo la scuola, dove ha imparato a fare ricerca, seguitando a percorrere una strada piena di dubbi proprio per perseguire la padronanza di sé, pensando sempre che i

giochi non sono ancora fatti e, quindi, si può ancora sperare di sognare ad occhi aperti che l'illusione, intesa come “essere in gioco” (*in ludo*), è ciò che muove l'immaginazione verso un mondo migliore.

Per cercare di avviare il suo compito, che è infinito, la scuola ha bisogno di una costante interazione con la politica ossia della saggia gestione della *res publica* dove gli esseri viventi vivono, coltivano la loro intelligenza andando anche a scuola, lavorano e producono, dando il loro contributo alla comunità.

La politica ha bisogno della scuola, come dice Platone nella sua *Repubblica*, quando eleva coloro che hanno studiato ed hanno visto la *paideia* come ideale da perseguire, a reggitori dello Stato.

Noi oggi non siamo, da tempo, in uno Stato ideale, ma ciò non significa che, parlando di scuola, non se ne consideri la dimensione ideale, quella che, come dicevamo, non si vede ma, come sottolineava il genio di Leonardo, è ciò che dirige quanto il soggetto fa.

Queste sono le caratteristiche principali che denotano il sistema scuola, quelle cioè che se non ci fossero non potremmo parlare di scuola, un'entità che si è sempre svolta secondo una ricerca libera, intelligente, razionale tesa a approfondire (*intus ire*, entrare più in dentro), e quindi a darsi come *necessaria*. La scuola insegna a cogliere lo stretto legame tra libertà e necessità.

6. *Come salvare dal Covid chi frequenta la scuola*

Tutto quanto ho detto sulla scuola e sui suoi fini porta a considerare insufficiente, il fare scuola a casa online, sia per difficoltà che intervengono durante i collegamenti, la disparità tra i tempi scolastici e quelli on-line che non permettono di andare, parlando, oltre i 25'- 30' per non disperdere la concentrazione degli ascoltatori. In questo caso gli allievi, come dicevo poco fa, ben più digitalizzati, fin dalla prima classe elementare, rispetto agli insegnanti di tutti gli ordini di scuola, sono quelli che avvertono, come gli insegnanti, del resto, la noia e la fatica di collegamenti tecnicamente carenti e stressanti nell'isolamento delle loro case.

Un altro aspetto, ben più importante, da considerare è che ad oggi non è dato sapere la differenza dei risultati circa l'apprendimento, su un uguale tema, tra una lezione in presenza ed una on-line. È chiaro che tra i due aspetti ci sono quelle differenze ineliminabili della presentazione dell'argomento, l'unico punto fermo insieme ai gruppi di

confronto (il gruppo di esperimento e di controllo), di una simile sperimentazione più o meno abborracciata. Tuttavia, essa potrebbe indurci a capire quale sia la differenza di apprendimento tra le due modalità di trasmissione didattica, fermo restando la necessità di mettere a punto un testo per presentare l'argomento nel primo e nel secondo caso e aver concordato i test per verificare il risultato. Da quanto ne so non c'è nessuna batteria di studio sperimentale al riguardo. Ora, senza sapere, neppure indicativamente, i risultati di ciò che è offerto on-line o in presenza ci porta pensare che quanto prima mettiamo da parte la scuola on-line a casa e prima si cerca di ritornare alla scuola in presenza, sia pure con il supporto di internet, meglio è.

Io credo che non ci sia altro da fare, per realizzare una scuola in presenza, l'unica adatta e funzionale a imparare a fare ricerca, che mettere a punto un cordone sanitario di protezione dei nostri scolari, studenti e insegnanti mai finora realizzato, perdendo tempo e non pochi soldi in quella misteriosa operazione dei banchi a rotelle che nessuno dei responsabili ha mai spiegato quale funzione abbiano. E, peraltro, ora che sono mostrate dalla Tv immagini di classi di vari istituti comprensivi, mai ho visto che ci fossero banchi a rotelle. Che fine hanno fatto e che fine hanno fatto i vecchi banchi e le relative sedie: ammassati pericolosamente nelle palestre, mandati a scuole del terzo mondo o luoghi simili come chiese o mense o messi all'asta? Mah, chissà se sapremo mai i risvolti e le ragioni di tali operazioni e i loro relativi costi.

Torniamo ai nostri montoni, come direbbe Maître Pathelin: il circuito suddetto si articola in dieci parti:

1) Intervenire per una ristrutturazione del trasporti che preveda bus sufficienti per prelevare gli allievi e i professori – una classe di 15/16 persone al massimo, che ne vogliano usufruire, partendo a un punto convenzionale da casa, portarli a scuola e riaccompagnarli a casa, magari prevedendo orari diversi di entrata e di uscita per la classe trasportata, ovviamente, con il dovuto distanziamento.

2) Dimezzare le classi sì da arrivare a 15-16 soggetti per classi.

3) Organizzare almeno due o quattro entrate e uscite dalla scuola per evitare raggruppamenti.

4) Utilizzare il mattino e il pomeriggio per fare scuola, così per una classe raddoppiata sarebbe sufficiente la stessa aula.

5) Aumentare di più del doppio gli insegnanti: bandire e concludere per tempo i concorsi che, peraltro, sono in corso.

6) Aumentare gli stipendi degli insegnanti non foss'altro sotto forma di indennità di rischio pensionabile di almeno 500 euro mensili.

7) Vaccinare tutti gli insegnanti con la stessa priorità degli operatori sanitari.

8) Istituire un pronto soccorso, con tutto l'armamentario utile per misurare la febbre, tamponi rapidi, mascherine, guanti chirurgici di varie misure e con un medico o un infermiere per ogni scuola di almeno 500 persone tra professori, personale amministrativo e Ata.

9) Fornire attrezzature elettroniche collegate con fibra internet efficienti e sufficienti in dotazione a ragazzi e professori con la autorizzazione a portarle con sé, una a scelta, anche per l'uso a casa.

10) Utilizzare classi sufficientemente ampie per poter operare il corretto distanziamento.

Lo so, si tratta di investire molti soldi. Ma se vogliamo una scuola in presenza, rivolgendoci come ultima spiaggia e per poco tempo allo *Smart Working* a casa, non possiamo tirarci indietro. Pena non avere più una scuola.

City Walls as Resources in Citizenship Education

Lucia Ariemma

Le nostre città, luogo di educazione informale alla cittadinanza, sono caratterizzate da contrasti stridenti: strade eleganti si contrappongono a quartieri dormitorio connotati da un degrado che sembra quasi autoprodursi anche nella cultura dei suoi abitanti. Nella città di Napoli la riqualificazione di alcuni di questi quartieri passa per la raffigurazione di volti di personaggi illustri ad opera dello street artist Jorit, contribuendo a conferire a questi spazi una maggiore vivibilità e a costruire un percorso di educazione informale attraverso l'invito alla riflessione su temi socioeducativi che emergono dalle sue opere.

Our cities are important spaces for informal education to citizenship. Cities are made by both elegant streets and dormitory suburbs, which are often really poor in urban culture. This decay often is the mirror of the culture of suburbs' inhabitants, which aren't interested to improve their culture. In Naples the street artist Jorit tries to retrain these suburbs painting faces of eminent people on the walls of buildings. In this way, he makes these places more pleasant to live in and concurs to build informal education paths, because these painting invites to reflection about socio-educational topics.

Parole chiave: Cittadinanza, educazione informale, sobborghi, pedagogia dell'esempio, educazione attraverso le immagini.

Key-words: Citizenship, informal education, suburbs, learning through examples, education through imagines.

1. City spaces and informal education

Our cities are characterized by heavy sociocultural and environmental contrasts; it means that there are both elegant and tidy streets and squares, to which politics pays much attention, and neglected and crumbling suburbs, which are left to themselves. A neglected urban context with crumbling buildings, streets and squares is a mirror of citizens' hidden curriculum: it produces neglected culture and cultural degradation: its inhabitants don't worry about it because they fell themselves as a part of this degrade, a degrade that plumps itself. Be-

cause of that, citizens of these suburbs are silently resigned and don't care to change this status of things¹.

The increasing degradation of some areas of the city raises a growing issue about citizens' access to cultural opportunities. In fact, the inhabitants consider this kind of districts just as the place where they have to live in, like a dormitory, rather than the place in which the whole community lives together, sharing common spaces like gyms, shops, libraries, museums, cinemas, theatres and so on; because of that, citizens feel that suburb they live in does not belong to them and they are not responsible for it²: therefore, they fell these spaces as *unrelated* to them, neglected by the government and, consequently, people don't think that they can have fully experienced of suburbs spaces. On the contrary, it is important to build the opportunity to make these spaces liveable. Through active involvement and civic participation, it is necessary that the community become conscious that all suburb's spaces in which they live in are 'common goods' to care of; through these actions, people grow up the feeling of community and of sharing.

In fact, through different contexts of life, through all interpersonal relationships into these contexts, all the events of informal citizenship education arise and grow up; in these contexts, people are preparing themselves to take on their role of active and participating citizens (or, sometimes, in these context people prefer to neglect this role) and become an active member of civil community; in fact, the *Memorandum on Lifelong Learning*, written by the European Commission in October 2000, says that informal context of education is "the natural corollary of everyday life", made of all people life experiences. It means

¹ Many citizens are aware of that: Jorit, a street artist who will be discussed in this paper, tells about a letter that he received from a woman who lives in Barra, a suburb in the East of Naples (Jorit works very much in this suburb to make it better and to restore it decor with his murals). In this letter, the woman, whose name is Elvira, tells that, if people live in a crumbling (she uses a Neapolitan term: "scamaz-zato", that refers to something or someone that occupies the lower level in the society, "under the feet" of all others) suburb, they take on the same inner ugliness of the place they live in and make ugly their culture itself. Jorit, says the woman, gives a bit of beauty to the suburb and makes the inhabitants prouder of their houses.

² Cfr. A. Natale et alii, *De-growth and critical community psychology: Contributions towards individual and social well-being*, in "Futures", 78, 2016, pp. 47-56; F. Procentese, S. Scotto di Luzio, A. Natale, *Convivenza responsabile: quali i significati attribuiti nelle comunità di appartenenza?*, in "Psicologia di comunità", 2, 2011, pp. 19-29.

that every person is not even aware of the educational process embedded in all his experiences³.

However, it's interesting that the *Memorandum* recommends giving due weight and consideration to non-formal and informal learning and education. In fact, policy (decision making, economic investments, and so on) has always given more importance to formal education, while rarely policy understood the real value of non-formal education, because this one takes place out of educational institutions, and it often is not conceived as a real education: even better, non-formal education plays a marginal role compared to formal education. Moreover, the description of informal education sounds almost worrying it remains on the side-lines of political thinking and commitments; nevertheless, informal education is an inexhaustible source of knowledge (and, we might add, of relationships and comparisons) and educational thinking has to approach it with the necessary consideration⁴.

Lifelong and lifewide education is a perspective that needs to consider “the overcoming of a sequential vision of oneself's education (study period followed by work period); this perspective makes more attention to grasp and enhance individual experiences, potential or real, in everyone's life and of communities, because generally they do not be considered educational components”⁵. Education is considered an ongoing process, that “accompanies people during their social and personal identity building processes; education is deeply spammed every day in every context in which everyone lives and works”. Education materializes “through policy and educational decisions that promotes a widespread cognitive and learning growth for all age groups, thanks to adequate interventions and structures to link experiences, knowledge and skills”⁶.

In fact, all life contexts, in particular everyday life in our cities and in all districts offer places for education, and our experiences become really educative through reflection about their meaning.

Therefore, we can try to define informal education starting from some questions: where and at what moments it happens, according to

³ *Memorandum on Lifelong Learning*, 30.10.2000, on-line: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ac11047>

⁴ *Ibidem*.

⁵ S. Tramma, *Che cos'è l'educazione informale*, Roma, Carocci, 1997, p. 49.

⁶ M. Striano, *L'identità epistemologica della pedagogia sociale*, in V. Sarracino et al. (eds.), *Elementi di pedagogia sociale*, Napoli, L'Orientale, 2002, p. 66.

which methods, what it is about. Starting from that, Sergio Tramma tries to define informal education saying, first of all, that “we cannot always identify, define and circumscribe, once and for all, the area of informal educational experiences, but, above all, we should investigate them in social time and in all the places in which everyone lives these experiences”⁷. Moreover, informal education must be considered starting from the idea that “it hangs on ideas and culture of those who observe it and, in case, acts towards it”⁸. In other words, it’s not possible to “enclose” informal education within boundaries exactly defined, with a uniquely valid definition. Not only that: when we try to define informal education, we have to consider individual education of the researcher who studies it in a specific time and every scholar contributes to modify its meaning. More generally speaking, informal education regards “all experiences, relationship and communications made by individuals or communities, in which we can find learning, but institutions or organizations that particularly treat learning and even without intentional teaching: it means that there is no thought behind it to organize education itself”⁹. In other words, we can define this kind of education as *informal*, first of all, considering the contexts in which it takes place, as we just said, and the methods of these processes; it takes places out from institutional contexts and, then, is far from institutional assessment¹⁰. Therefore, informal education is not formalized, as we said; it is without any design or reflective practices, it doesn’t take place into a specific context, but it regards all the experiences of individuals; it means that informal education regards all individual’s life, his steady and continuous needs and wish of growth¹¹.

2. *The idea of self-educating community*

As we said, informal education is an educative action linked not to places and reflective practices, but to someone’s experiences.

Then, streets are privileged places for informal education, because streets are places of meeting and comparison, relationships, growth,

⁷ S. Tramma, *Che cos’è l’educazione informale*, cit., p. 36.

⁸ *Ibidem*.

⁹ *Ibidem*.

¹⁰ J. Sefton-Green, *Literature Review in Informal Learning with Technology Outside School*, Bristol, Futurelab, 2006, p. 9.

¹¹ Cfr. D. Demetrio, *Manuale di educazione degli adulti*, Roma-Bari, Laterza, 1997.

exchange of ideas and mutual education and learning. The explosion of spaces, times, ways and contents of informal education, led and empower the transition from self-educating society described by the Faure Report, to a new self-educating society: virtual, widespread, articulated, with various relationship, but that is characterized by different ways of relationships; in fact, “informal education may be considered really widespread and complex, because our society is complex and linked to social and cultural change processes”¹². So, it regards all experiences and relationships lived by individuals or communities. However, the notion of *cite éducative* is linked to the idea that a community is able to educate itself, because it is able to educate its members through methods and ideas in step with the times. Then, it means that education and educational policy have to take into account new and ever-changing environmental, social, cultural, economic, political, technical and technological conditions and adapt to them educational methods and strategies.

It is obvious that the idea of self-educating community can be realized if an effective lifelong learning policy comes true and through active involvement and civic participation to this design by all institution and subjects linked to the community. In fact, Faure Report says: “Schools are far from being the only institutions involved. Trade unions, professional associations, political parties, producers’ and consumers’ co-operatives and employees’ associations all participate. ... A social configuration which accorded such a place to education and conferred such a status on it deserves a name of its own - the learning society. Its advent can only be conceived as a process of close interweaving between education and the social, political and economic fabric, which covers the family unit and civic life. It implies that every citizen should have the means of learning, training and cultivating himself freely available to him, under all circumstances, so that he will be in a fundamentally different position in relation to his own education. Responsibility will replace obligation”¹³. Without people engagement, streets risk to become a place of dis-education and of enclosed and self-referential structures and ideas.

Then, we can start from the “traditional” idea of learning community, that is strictly linked to actions, times and spaces of informal edu-

¹² S. Tramma, *Che cos'è l'educazione informale*, cit., p. 63.

¹³E. Faure et alii, *Learning to be. The world of education today and tomorrow*, Paris, Unesco, 1972, p. 152; p. 200.

cation (“(learning community) sometimes is a nearly metaphysical society, self-aware, that is able to a wide education to inclusion into community, especially for young people ...; (in learning society) there is a synergic collaboration among its members ..., they act with common aims”¹⁴), but we have to land to a “new” conception of learning community: today, learning community means “thinking that the whole educational process grows up thanks to the contribution of many factors, wills, institutions and actions: only some of these are strictly pedagogical. It means that there’s no a unique intentional design that can involve all social contexts. Instead, strictly closed to intentional and formal education, there is a sort of informal education, vast and widespread, that involves all subjects and the whole community”¹⁵.

We can arrive at the same conclusion looking to the spaces that are *par excellence* connected to informal education: digital spaces. The incoming of new online “avenues” and “squares” as places for meeting and discussions seems to recall Ivan Illich’s guidelines for educational network: “1. to ensure that who wishes to learn can have access to learning resources; these one have to be available to people at any time they want; 2. to allow that who wishes to communicate his knowledge to other people can meet people for peer learning and education paths; 3. to allow that who wishes to have public discussions about a specific issue can let everyone knows”¹⁶.

Nevertheless, although we are accustomed to use online spaces, we always forget that these are not created as educational places; on the contrary, they often represent degraded suburbs of our digital city. In fact, “Digital competence involves the confident and critical use of Information Society Technology (IST) for work, leisure and communication ... Use of IST requires a critical and reflective attitude towards available information and a responsible use of the interactive media. An interest in engaging in communities and networks for cultural, social and/or professional purposes also supports this competence”¹⁷. It

¹⁴ S. Tramma, *Che cos'è l'educazione informale*, cit., p. 64.

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ I. Illich, *Descolarizzare la società. Una società senza scuola è possibile?*, Milano, Mimesis, 2010, p. 78.

¹⁷ *Recommendation of the European Parliament and of the Council of December 18th2006 on key competences for lifelong learning*, on-line: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32006H0962> (last access: 28/12/2020).

means that, without people engagement, online and physical spaces risk to become places of dis-education and of enclosed and self-referential structures and ideas.

3. Redeveloping suburbs through the walls of the city: Jorit in Naples

Anyway, how can these degraded spaces become a place of education? How can cities regain these spaces to “open” the ghettos and connect people who live there with those who live in the rest of the city?

Therefore, the basic idea of my perspective is that the city can use degraded spaces, often identified as informal places of dis-education, so that they can really become spaces of effective education to citizenship through their urban development.

Streets, buildings and walls should become spaces for active participation to community life, spaces of emancipatory education because they pass through the representation of exemplary characters that are chosen according to the power of their message inside the context in which they are situated.

It’s interesting to consider the city of Naples, where some public and private associations are trying to redevelop degraded places in the city and, particularly, suburbs’ ones through graffiti and murals made by artists on the walls of buildings. In particular, these painting are made on huge buildings built in ’60 and ’70 due to housing needs, and in ’80, after an earthquake that devastated all the region. Here local government built enormous building without care, like Canvas at Scampia. These districts were used just like dormitory for a long time (and, in any case, now too); here there weren’t city’s typical elements like shops, places for cultural activities (cinemas, theatres, libraries, and so on), areas for sport activities, for free time, for meeting people. As we said, people often didn’t remain in these suburbs with pleasure and frequently these places became suitable areas for crime.

Graffiti art has always indicate belonging to a group, because graffiti characterizes spaces in a dimension of identity and of contestation; it is an expression of the wish to be freed from a context that forces people to decadence and abandonment: sometimes, in fact, people feel abandoned by establishment too. Can Graffiti become not only a symbol of contestation and identification but also a device for citizenship education? Maybe we can answer yes, thanks, with the others, to the street artist Jorit.

Jorit Agoch is the pseudonym of an Italian-Dutch street artist, who was born and grown up in a municipality in the Metropolitan City of Naples. Until 2007 and in particular in last four years, he became famous in Naples, in Italy and in the whole world beginning to paint murals and specializing in face painting. He wants to redevelop suburbs of the city representing faces of people on the walls of the buildings because he wants to transform the streets into an open-air museum. Jorit distinguishes himself from other international famous street artists like Banksy: in fact, Banksy manipulates the communication codes of mass culture, charging animals and objects with meaning to express his disagreement with war and pollution, violence and consumerism, representing allegorically mice, monkeys or other animals, but he paints members of the royal family or kids too. On the contrary, Jorit focuses his attention on faces. “Every face is my face”, he said in an interview. In this way he emphasizes the universality of human faces. For this reason, the colour of the skin isn’t certainly determinate, too: it’s always almost dark. He thinks that face is the clearest expression of human emotions: accordingly, to this, the eyes, on which the artist particularly focuses his attention, are a vibrant expression of humanity. He says that no one can express hate or anger in front of a face; on the contrary, it is easier for everyone to see and to recognize oneself in it.

These faces have often the features of men and women chosen among common people (like Caravaggio did in his works, we can say). Jorit wants to give them voice, because he says: “Common people are really heroes”. In this way he gives a social, political and educational message: when we return to look at the faces of people, then we will probably return to a more “human” dimension.

Each face is characterized by two red stripes on each cheek. Through them, Jorit wants to reproduce the de-fleshing ritual process. This is a ceremony, made by some African tribes, that marks the transition from childhood to adulthood and, therefore, that permits to young men to entry into the tribe. In this way, he wants to emphasize that all men belong to the unique, huge human tribe: each person is part of the human community (*fig. 1*). So, Jorit’s works are collective ones: they are meant for people who live in the suburb where he paints the murals, so that people can subscribe their names under the painting, before the wall is painted.

To be a member of a group, in fact, is one of the categories necessary for a new idea of citizenship education, concerning informal environments and experiences, as Franco Cambi says¹⁸. It is a status, not a goal, because we were born and live in a place that is a place-into-a-history, where all we have our roots; this place and its inhabitants have their own language (in this case, iconic language has a very powerful meaning, in particular if we consider that our culture is now strictly linked to this kind of language), their own understanding of history, their own deep identity. Despite this, every place is open to grafts, to new arrivals and different intersections, not defined once and for all, but even in development. In this respect, walls are actually a “place” that, on one hand, shows a particular kind of strongly rooted and contextualized culture; on the other hand, walls are “open spaces”, during the time are often cleaned. It means that the figure painted on a wall is strictly linked to social context, but, if he or she is non-representative in that context anymore, it can be deleted.

The educational point of view concerns characters chooses, who represents an educational model for the specific context. Just like Plutarch in his *Lives* offers to young people famous men’s biographies to provide them with a bright example of virtue, ingenuity or strategic skills, Jorit chooses his characters from a “collective imaginary” that represents hidden curriculum of districts inhabitants. He offers stories through huge imagines of faces that represent more or less famous men, women, kids. The idea is that, through these pictures, we can design a citizenship educational action: the artist places his works in the track of “teaching by examples”. Anna Bondioli notes that “teaching by examples” “... does not refer to a theory or to a well-defined educational model in psycho-pedagogical sciences, but it is a suggestive term under which it is possible to subsume a plurality of educational and learning processes, strictly connected to the use of examples as a basic strategy”¹⁹.

About this idea, it’s interesting to see the representation of Ernesto “Che” Guevara in a degraded suburb of Naples called San Giovanni a Teduccio, closed to a street called “Bronx” by its inhabitants because

¹⁸ Cfr. F. Cambi, *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, Torino, UTET, 2006.

¹⁹ A. Bondioli, *L'esempio tra pedagogia e psicologia: modeling, tutoring, scaffolding*, in “Mélanges de l’Ecole française de Rome. Italie et Méditerranée”, 107, 2, 1995, p. 433.

of high crime rate. In this district many persons are unemployed now, but a few years ago there was a large working class. Therefore, the ideals of Che Guevara (whose mural is the largest in the world, even bigger than the one in Havana) are really suitable for people who live here: the painting seems to advise inhabitants that, without a dignified occupation, it's really difficult to be human and belong to the human tribe too (*fig. 2*).

Also the murals representing St. Gennaro, Naples' patron Saint, is interesting (*fig. 1*), because murals are on a wall at the gates of Forcella, a district that is symbol of the presence in the heart of Naples of criminal organization "camorra". When he realized this face, Jorit chose a friend of him, who works as car mechanic, as model for this painting. The artist put here these murals because it is an invitation to people to enter in this district without fear, since the Saint defends the district and people who come in: thus, this choose means that the saints are people living in the district too. Now, these murals are the symbol of a suburb who wants to reborn, to live without any shame, with head held high.

On the walls chosen for the murals, before the mural itself is made, Jorit writes interesting sentences; during the realization of the work, they are covered by painting the face. For example, the square where the terminus of Neapolitan underground is, until a few years ago, was very ugly and degraded; now, a futuristic metro stop has been built (the construction of which lasted more than twenty years), and there are two murals: the face of Pier Paolo Pasolini (Italian actor and director always close to weaker social classes) and, in front of him, the face of Angela Davis, a militant of the American Communist Party and a black rights activist. Under Pasolini's murals there was this sentence: "As long as man will take advantage of other man and until humanity is divided into masters and servants, there will be neither normality nor peace" (*fig. 2*).

If we return in the suburb of San Giovanni a Teduccio, one in front of the other, there are the murals of Diego Armando Maradona, the very famous football player, deceased on 25th of November 2020 (but the murals were painted a few years ago), symbol of the raise from humanity to divinity, and Niccolò, a kid with autistic disease. Jorit makes two painting of Niccolò (*fig. 3*): the first one with shut eyes, the second one with elusive eyes. Elusive eyes are a trait of autistic disease, because persons with autism, during a conversation, generally

don't look the other speaker in the eyes; on the contrary, Jorit usually paints faces with direct and proud eyes. Under Niccolò's murals there's the sentence "BEING HUMAN". Under Niccolò's painting, Jorit wrote this poetry: "My world is small and there's only me, / I do not speak or I confuse you with strange chattering, / hops and strange gestures with the body and with the hands my gaze is posed and fixed on something, / you wonder what I think, I make you look senseless. / They are tall and strong walls Built around me, / I'm a little scared, I'm not like you. / My world is another world and you cannot enter / I have different language and you cannot understand. / If you just want to try, if you take the spaceship, / you can land me and perhaps even understand, because, in every journey, a new landscape opens your eyes and your heart, / to make you better".

Finally, these images have the aim to leave a symbol in particular to young generations about the importance of an inclusive education. It is clear in many faces, like Niccolò's, or in Ael's face (*fig.4*). Ael's name means "she looks the sky"; she's a Gypsy kid, but she should be a kid from everywhere: Naples, Africa, China, as Jorit says. The name of the painting is: *Ael: kids are all equal*, like a song by Neapolitan artist Enzo Avitabile. Jorit made these murals in 2015 in honour of World Day for Rom, Sinti and Caminanti communities in a park (today called *Murales Park*), where, until 2008, there was a Gypsy field who was fired because of racism. Ael has beautiful green eyes and asks for culture and games for kids (near her there are books and a Neapolitan traditional game).

Kids and their *dreams* are protagonists of last group of Jorit painting. At the gate of Cavour district, in Barra (the district that we speak about at the beginning of this article), Jorit and other four street artists realized five murals, one close to the other; Jorit called this district "Dreams district" (*fig. 5*). The first painting, made by Jorit and Mono Gonzales (a Chilean artist who worked for Salvador Allende election campaign and went underground after Pinochet coup), represents Salvador Allende. In the second murals is depicted a *Kid watching through the keyhole*; in this painting, made by Jorit, Tukios (a Neapolitan artist) and the Peruvian Calaveras, the depiction of a kid with the kefiyah represents the *Nakba*, that is Palestinians diaspora in 1948. Since then, for Palestinian people a key is a symbol for their return home. The third murals represent Nelson Mandela and his phrase *I have a dream*. The fourth painting is called *The Dreams* and portrays

three kids sleeping: they are Flora, Patrizia and Luciana, three kids who was born and grown up in this suburb. The last picture is called *Stardust*: it represents a woman with veiled head; it is an invitation to look at reality without prejudice, without veils.

Jorit itself explains the meaning of these works; he wants to draw people attention to everyone's right to have dreams and to try to make them come true: "First, they said that only the children of kings and pharaohs had the right to dream, because they were chosen by gods. Then, they said that even noble children could dream, because of blue blood and therefore better than all other kids. Then, they said that even middle-class children could dream, because they are enlightened and better than the others. One day someone finally told the truth: all the children are born equal and all they have the right to health, food, education, to a house and to try to make their dreams come true. ... Children's dreams are a good reason to fight and a good reason to sacrifice everything, because children are innocent and defenceless, and adults have to fight for them".

The faces of Jorit aims to educate to a global and inclusive citizenship: in fact, as Morin remembers us, "Education will have to ensure that the idea of unity of the human being does not cancel the idea of its diversity and that the idea of its diversity does not cancel the idea of its unity. There is a human unity. There is human diversity"²⁰, since "every person is constituted as *Be-a-part-of-it* whose singularity is realized into the community"²¹.

Bibliographical References

- Bertolini P., *Educazione e politica*, Milano, Raffaello Cortina, 2003.
- Bondioli A., *L'esempio tra pedagogia e psicologia: modeling, tutoring, scaffolding*, in "Mélanges de l'Ecole française de Rome. Italie et Méditerranée", 107-2, pp. 433-457
- Cambi F., *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, Torino, UTET, 2006
- Demetrio D., *Manuale di educazione degli adulti*, Roma-Bari, Laterza, 1997
- Faure E. et al., *Learning to be. The world of education today and tomorrow*, Paris, UNESCO/Harrap, 1972

²⁰ E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, tr. it., Milano, Raffaello Cortina, 2001, p. 56.

²¹ P. Bertolini, *Educazione e politica*, Milano, Raffaello Cortina, 2003, p. 21.

Illich I., *Descolarizzare la società. Una società senza scuola è possibile?*, tr. it., Milano, Mimesis, 2010

Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente, 30.10.2000, on-line: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ac11047> (last consultation: 18.01.2021)

Morin, E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, tr. it., Milano, Raffaello Cortina, 2001

Natale A., et al., *De-growth and critical community psychology: Contributions towards individual and social well-being*, in "Futures", 78, pp. 47-56

Procentese F., Scotto di Luzio S., Natale A., *Convivenza responsabile: quali i significati attribuiti nelle comunità di appartenenza?*, in "Psicologia di comunità", 2, 2011, pp. 19-29

Recommendation of the European Parliament and of the Council of December 18th, 2006 on key competences for lifelong learning, on-line: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32006H0962> (ultima consultazione: 28/12/2020)

Sefton-Green J., *Literature Review in Informal Learning with Technology Outside School*, Bristol, Futurelab, 2006

Striano M., *L'identità epistemologica della pedagogia sociale*, in Sarracino V. et al. (eds.), *Elementi di pedagogia sociale*, Napoli, L'Orientale, 2002

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



Fig. 1



Fig. 2



Fig. 3



Fig. 4



Fig. 5

Insegnare oggi tra molte delusioni e poche speranze

Luciana Bellatalla

Queste considerazioni prendono le mosse dalla situazione in cui gli insegnanti sono costretti a lavorare in questo periodo a causa della pandemia e delle prescrizioni ministeriali circa la didattica a distanza. Ciò, infatti, offre l'occasione per riflettere non solo sul ruolo e la mission della professione docente, ma anche, ed ancora una volta, sulle derive che l'attuale visione del mondo ha determinato nella scuola, nella didattica e soprattutto nell'insegnante, passato, nelle intenzioni del ministero, da perno della didattica e ponte tra alunni e sapere, ad esecutore prono e silenzioso di un progetto depauperato di cultura e di formazione.

These considerations start from the discomforts and troubles the school must endure in its daily activities because of pandemic emergency and ministerial, official prescriptions about digital didactics. The author profit by the occasion to consider not only the role and the mission of teaching activity, but also, the deterioration caused by present conception of society in schools, didactics and, firstly, on teachers. In present conditions, they are no more the bridge between knowledge and pupils and the school activities fulcrum, but simply the silent executors of a cultural deprived project.

Parole chiave: pandemia, liberismo, politica scolastica, insegnante, scuola

Key-words: pandemia, free trade theory, school politics, teacher, school

1. *Qualche divagazione iniziale*

Che il Covid sia stato e sia un flagello, sia sul piano della salute individuale sia per la vita economica e sociale, è incontestabile, a dispetto di quelle frange negazioniste, animate da malafede ideologica o da scempiaggine paragonabile a quella dei terrapiattisti. Eppure, dobbiamo al contempo riconoscere che il virus pandemico ci ha messo di fronte a questioni ineludibili, che per decenni abbiamo, a livello politico, messo in parentesi: dalla sovrappopolazione all'inquinamento via via fino al disprezzo per i valori della comunità. In altri termini, ha contribuito a rimuovere il velo del falso progresso, di cui ci siamo acriticamente beati per decenni, e dell'onnipotenza dei saperi scientifici. E ci ha messi dinanzi alle nostre responsabilità di soggetti sociali per quanto attiene al nostro presente, ma anche e soprattutto alle generazioni future.

È necessario chiederci, e con una certa urgenza, se vogliamo davvero che tutto continui senza mutamenti come nel recente passato e se, in fin dei conti, non ci sentiamo davvero incolpevoli dinanzi ad un evento che ci sta travolgendo.

Tra tutti gli aspetti della vita sociale che il Covid ha messo a nudo, c'è stato, almeno in Italia, anche quello della scuola. Ma dovrei dire piuttosto quello di una scuola, dal 1997 in poi, costretta da una malintesa autonomia a inseguire i *desiderata* delle famiglie, della società civile e di una gestione politica via via sempre più invelenita sul piano ideologico.

A poco a poco, ma con un inarrestabile *crescendo* e senza troppi *distinguo* tra gestioni di Centro-Destra o di Centro-Sinistra, la scuola si è prima privatizzata, poi aziendalizzata e infine trasformata in un diplomificio a mano a mano che i curricula si impoverivano, i contenuti si riducevano, la qualità languiva ed all'insegnante si chiedeva solo di certificare, a guisa di un notaio, prendendone atto e registrandoli, i risultati degli alunni più confacenti a soddisfare i clienti ed a mantenere consistente il numero degli iscritti in modo da non mettere in crisi la gestione di bilancio degli istituti.

In mano a dirigenti, formati, per decisione di Berlinguer, grazie ad ingegneri gestionali, e controllata dalle famiglie, la scuola italiana a cavallo tra Novecento e Duemila ha finito per perdere definitivamente il legame, pure labile e fragile fin dall'inizio della sua storia unitaria, con la Scienza dell'educazione. La spia più evidente di questo definitivo scollamento è da ricercarsi non tanto nelle classi-pollaio di gelminiana memoria o nei tagli ripetuti agli investimenti finanziari in ambito culturale e scolastico, ma nella chiusura della Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario, sostituita solo formalmente da altri percorsi formativi non andati mai a regime in maniera continuativa e definitiva, come, peraltro, attestano i concorsi ordinari o straordinari, che richiedono conoscenze professionali raffazzonate (i famosi o famigerati 24 CFU di discipline psico-peda-antropologiche, conseguibili presso l'università ma anche grazie a percorsi stravaganti) e prove selettive discutibili.

A questa progressiva corruzione, che ha sempre più allontanato la scuola dalla sua necessaria *mission* culturale e dalla sua intrinseca qualità di laboratorio della conoscenza per la formazione di soggetti dotati di abito critico, autonomia del giudizio, gusto estetico e capacità dialogiche ed inquisitive, fanno da contraltare l'efficientismo ed il didatticismo, ossia le parole d'ordine più aggiornate, che si raccoman-

dano. Ad una scuola “opificio di cultura”, per dirla con un’espressione cara a Genovesi, si è, dunque, sostituita una scuola che punta su tre obiettivi: i contenuti, destinati in un contesto simile a diventare nozioni fini a se stesse (possibilmente controllate con le così dette prove oggettive o test a crocette), le abilità, ossia il saper fare, e le competenze, che, almeno nella mia prospettiva, non possono darsi in forma autonoma, ma sempre come il risultato di un processo di *problem solving*, basato, sulla rielaborazione delle conoscenze, sulla capacità di giudizio critico, ossia analitico e capace di discernere quanto ha dinanzi, e, infine, sulla capacità di applicare abilità e conoscenze in contesti sempre diversi. O detto più semplicemente, se non si studia e non si impara a considerare l’oggetto di studio nella sua complessità, si può avere la testa piena e al tempo stesso essere incapaci di affrontare situazioni problematiche, in ambito culturale, ma anche nella vita di tutti i giorni.

Di qui la distorsione del ruolo del docente, burocratizzato, costretto a riempire tabelle, a confezionare diagrammi ed a sacrificare la sua professione di ricercatore e sperimentatore, di interprete dei dati e di mediatore del sapere.

2. *Scuola di tutti e per tutti?*

Non ha sorpreso il fatto che la pandemia abbia trovato impreparata la scuola, stretta in un dilemma: o arrangiarsi per sopravvivere e salvare qualche barlume di luce o dichiarare bancarotta definitiva.

Durante il primo *lockdown*, si è scelta la prima strada. Vorrei dire giustamente, secondo il principio del “meglio poco” che nulla. Ma da marzo a settembre, ossia in sei mesi, il ministero, baloccandosi con idee bislacche e pur conoscendo le condizioni effettuali delle scuole, è stato inerte, se non per le ripetute promesse di una ministra autocompiaciuta.

Ricordiamo che una scuola, nel pieno rispetto del congegno concettuale dell’educazione, tra i suoi caratteri (tutti necessari e di pari dignità) ne ha almeno tre basilari, garanzia di tutti gli altri: la centralità dell’insegnante (che valorizza la gratuità del sapere, il linguaggio simbolico e la tensione verso la complessità e la storia), lo spirito sperimentale (che non tollera dirigismi di sorta), l’universalità (che porta all’inclusione ed allo spirito multiculturale).

Un ministro competente dovrebbe tenere fissa la barra del suo operato almeno su questi tre caratteri della scuola, specialmente se e

quando si intende fare dell'obbligo scolastico il fulcro della democrazia.

Ebbene, il secondo *lockdown* ha trovato la scuola impreparata come nel marzo scorso: sono pochi i computer negli istituti e, talora anche nelle case (specie in presenza di più figli); nelle scuole mancano, talora, tecnici specializzati pronti a sorreggere i bisogni dei docenti; manca soprattutto una capillare alfabetizzazione strumentale all'uso dei mezzi digitali tra gli insegnanti, la cui età media non è propriamente giovanile; non c'è stato un confronto costruttivo sulle possibilità didattiche di questi strumenti, che sono spesso usati per "veicolare" la tradizionale lezione frontale in una situazione totalmente diversa e per molti lati incontrollabile; non c'è stata una riflessione condivisa sui modi e le forme della valutazione "a distanza".

Così si è nascosta l'inerzia diffondendo l'idea che tutto andava bene anche perché molte scuole, già prima della pandemia, perseguivano piste di digitalizzazione. E si è surrogata la trascuratezza con il dirigismo. La circolare agostana della ministra sulla Didattica Digitale Integrata non dà consigli o indicazioni, ma prescrizioni su orario, scelte didattiche, valutazioni¹, lasciando agli insegnanti scarso margine di manovra e, anzi, ingabbiandoli in uno spazio burocratico mal conciliabile con la intrinseca caratteristica dell'attività didattica, cui si richiede di essere rigorosa e insieme "creativa". Sullo sfondo agisce da catalizzatore l'idea che l'innovazione coincide con lo strumento o con la tecnica messa in campo e non con un approccio teoricamente fondato e logicamente giustificato all'attività di insegnamento/apprendimento, giacché dovrebbe essere chiaro che mezzi e fini sono, certamente, correlati, ma non intercambiabili. Di più: i mezzi non sono mai anodini, nella misura in cui dipendono dal contesto cui si applicano e dal progetto che in quel contesto si vuole perseguire.

In questa direzione, ed in nome del *politically correct*, nei mesi scorsi si è insistito particolarmente da parte del ministero sugli studenti disabili o con bisogni educativi speciali, per i quali non si consiglia, ma si impone un trattamento in presenza e, di fatto, in isolamento dal resto della classe, benché lo stesso ministero raccomandi di far partecipare, ma non si sa come, anche altri compagni. In effetti, più che preoccuparsi dell'inclusione dei ragazzi con problemi (perorata ma nei fatti non praticabile con l'esito di accrescere in loro un senso di emar-

¹ Cfr. il testo del documento in "SPES Rivista di Politica, Educazione e Storia", XIII, 12, 2020, pp. 154-157.

ginazione e di frustrazione), il ministero si preoccupa di dare risposta ai bisogni delle famiglie di questi soggetti: la scuola li accoglie, mentre ritiene opportuno lasciare gli altri in sicurezza a casa, perché è pensata, come si usa dire dai tempi delle *salles d'asile*, come un parcheggio per quei soggetti i cui genitori sono impegnati altrove.

Come appare chiaro, al dirigismo ministeriale si accompagnano una attenzione pressoché esclusiva ai bisogni delle famiglie ed un disinteresse sia per gli scopi dell'attività scolastica sia per il ruolo e la dignità degli insegnanti.

In questa prospettiva la pandemia è riuscita a far emergere il fatto che il nodo del problema non sta nella pandemia stessa, ma nei difetti e nelle carenze ormai strutturali di una scuola pensata come servizio al cliente e non come luogo di formazione culturale delle giovani generazioni.

3. *L'insegnante in difficoltà*

In queste condizioni non ho potuto fare a meno di ricordare la testimonianza di una mia antica alunna che, visitando negli anni '90 la celebre scuola di Summerhill, la trovò fatiscente dal punto di vista materiale, piuttosto caotica sul piano dell'organizzazione delle attività e ormai priva di uno staff di docenti fisso. La ragione della precarietà dei docenti fu giustificata da alcuni di loro con una argomentazione su cui merita riflettere: Summerhill aveva perduto l'aura che l'aveva accompagnata durante la gestione del fondatore tanto che per molti insegnanti, anziché una scelta prestigiosa, si era trasformata in una soluzione temporanea in attesa di approdi migliori. Infatti, a Summerhill, chi non contava più niente era appunto l'insegnante, assunto non per partecipare, condividendolo, ad un progetto culturale, ma proprio per non fare il suo mestiere. L'abbandono materiale e la perdita di identità del ruolo docente si accompagnavano simbolicamente in quel caso.

Non potevo non ripensare a questa sorta di metafora della "morte" della scuola, leggendo testimonianze di insegnanti, articoli di giornale, interviste a studenti e genitori circa i disagi attuali nella scuola.

Non è questione solo di disagio psicologico, come il ministero vuol far credere, allertando una sorta di *task force* di esperti in materia per venire incontro ai traumi degli studenti². Il problema è a monte e pro-

² Cfr. la serie di articoli dedicati, sul numero 3 del 2021 de "L'Espresso", all'emergenza scuola a cura, rispettivamente, di Carlo Tecce, Antonio Frascilla,

prio riconducendo la questione alla dimensione psicologica (che certo non va sottovalutata, ma è e resta a livello individuale ed ha molte variabili, dipendenti anche dalla condizione effettuale dei singoli studenti), il ministero mostra ancora una volta la sua intenzione di non affrontare i problemi strutturali del nostro sistema scolastico.

Ciò su cui è urgente interrogarsi è la funzione della scuola ed il ruolo docente. La DaD così come è stata organizzata, infatti, ha condotto generalmente ad un simulacro di scuola, nel quale le parole d'ordine di un corretto approccio al sapere ed all'insegnamento sono svuotate di ogni contenuto e ridotte a mere formalità.

In questa prospettiva è evidente che siamo dinanzi alla semplificazione di un contesto complesso in cui la sopravvivenza imposta dal Covid non può essere in nessun modo equiparata alla vita della scuola in tempi non emergenziali. Infatti,

- il significato dell'attività didattica non può coincidere con lo strumento di cui ci si serve;

- la valutazione è necessaria non tanto per selezionare o escludere, limitandosi ad assegnare voti, ma per rendere la lezione e la programmazione davvero efficaci, anche attraverso la revisione del lavoro del docente, in una direzione e con uno spirito sperimentale;

- l'inclusione non è tenere forzatamente un ragazzo in classe o in un gruppo, ma offrire vere occasioni di crescita che, con tempi e ritmi differenziati ed anche con strumenti diversi da quelli consueti o tradizionali, consenta tuttavia a ciascuno di raggiungere il miglior livello possibile delle sue potenzialità;

- ore di lezione dimezzate non permettono di organizzare nessun serio approccio al sapere, riducono giocoforza il discorso a mera informazione e, anche nel caso in cui si vogliano accettare sollecitazioni di tipo attivistico (come l'attualmente tanto raccomandata *flipped classroom*), non si ha tempo di impostare il *setting*, come si usa dire, e si finisce per lasciare gli alunni in balia di se stessi, prendendo per buoni sfoghi estemporanei e interessi non controllati. Non è inutile notare che su questi temi, a partire dalla fine dell'Ottocento ad oggi, c'è una letteratura secondaria molto vasta, di cui, il dubbio è legittimo, né la ministra né i suoi consiglieri né gran parte dei dirigenti scolastici né

Francesca Sironi e Giuseppe Genna, tutti all'insegna del titolo di copertina *DAD Disagio a distanza*: non solo questi articoli legano disagio psicologico (degli studenti) e *lockdown*, ma sono una difesa della ministra Azzolina, ormai sola contro tutti, nelle "mura sorde del governo", per la riapertura ad oltranza delle scuole.

degli improvvisati *maîtres à penser* pedagogici dell'ultima ora devono avere sentore né tantomeno conoscenza;

- la scuola non ha e non può avere fini al di fuori di se stessa e, pertanto, non può servire a scopi estranei ad essa;

- l'insegnante è la colonna su cui questa intera costruzione complessa si regge: certo non in isolamento, ma in interazione con gli altri attori della scuola, con le famiglie e con la società civile nel suo insieme. Ma interazione non significa asservimento, bensì collaborazione nel rispetto dei diversi ruoli e delle diverse funzioni. Ben prima di scrivere l'*Emilio*, nel suo *progetto di educazione del Sig. de Sainte-Marie*³, Rousseau aveva esposto la sua idea che l'alunno dovesse essergli consegnato come se fosse orfano e che qualsiasi consiglio o anche dissenso da parte della famiglia sarebbe dovuto essergli comunicato dal padre del ragazzo in privato e non davanti a lui: e questo perché l'autorevolezza (e non l'autorità!) dell'insegnante non può e non deve essere minata dinanzi all'alunno.

Purtroppo, gli insegnanti di oggi vedono chiaro dinanzi a sé, a causa dell'emergenza sanitaria, come l'emergenza stessa abbia completato l'azione di decenni di messa in atto di prescrizioni, modelli, descrizioni ed informazioni volti a svalutare e denigrare la loro professione.

La professione dell'insegnante è certamente tra le più interessanti ed anche tra le più difficili che ci siano, ma l'immaginario collettivo la confina in quattro ore di lavoro giornaliero ed in nove-dieci mesi di impegno annuo tanto da giudicarla come l'impiego più adatto a casalinghe part-time ed a brave madri e mogli. Ma questa visione riduttiva non basta, giacché il luogo comune per descrivere un insegnante è quello di un fannullone che ha furbescamente trovato il modo di sbarcare il lunario a spese del pubblico e di chi lavora davvero, tanto più che – ormai l'affermazione è diffusa e non solo purtroppo tra chi non si occupa di scuola e di questioni culturali⁴ – del sapere appreso a scuola i ragazzi oggi non fanno di che farsi né privatamente né per quanto riguarda il loro futuro lavorativo.

La situazione, dunque, è, se possibile, ancora peggiore che nell'Ottocento, quando la scelta (pur talora obbligata) di diventare maestra poteva anche significare, per una donna, la possibilità di una

³ Cfr. J.J. Rousseau, *Emilio ed altri scritti pedagogici*, Firenze, Sansoni Editore, 1963, pp. 509-522.

⁴ Cfr., ad esempio, L. D'Agnesi, R. Abravanel, *La ricreazione è finita. Scegliere la scuola, trovare il lavoro*, Milano, Rizzoli, 2015.

vita autonoma da *single* mentre, nel caso dei professori, a livello sociale circolava un certo rispetto almeno per la loro cultura.

4. *Il futuro*

Al fondo, i disagi da più parti segnalati riguardo alla scuola al tempo del Covid ci mettono dinanzi ad una realtà piena di delusioni e di sconforto, ma anche alla speranza di poter tornare a vedere tempi migliori. E ciò proprio perché molti insegnanti hanno una profonda motivazione e conoscono non solo doveri formali, ma le ragioni del loro ruolo e della loro funzione.

Tuttavia, non si può negare che il futuro è incerto. Prima di tutto, a livello sanitario, con dati poco incoraggianti, sedicenti esperti che imperversano nei talk-shows di canali televisivi, pubblici e privati, contraddicendosi a vicenda, polemizzando tra di loro in maniera non costruttiva e creando in chi ascolta via via sollievo, paura, speranza o terrore e, infine, con il miraggio di un vaccino sui cui risultati non c'è certezza, molte illusioni.

Di questa situazione la scuola risente in maniera particolare. E non solo per gli appuntamenti e l'organizzazione concreta delle attività quotidiane fino alla conclusione dell'anno scolastico, ivi compreso l'esame di maturità, che la maggioranza degli studenti ha suggerito alla Azzolina, invero con una sorta di *Cicero pro domo sua* fin troppo scoperta, di abolire. L'incertezza più grande deriva dal quadro che si sta delineando per il futuro.

Per sgombrare il campo da ogni equivoco, prima di accingermi alle considerazioni finali di questo intervento, dichiaro di non essere contraria a nessuna delle innovazioni strumentali che gli sviluppi della tecnica e della tecnologia ci offrono e che sono anche convinta che la grammatica e la sintassi del linguaggio digitale possano potenziare l'abitudine ad un pensiero meno lineare e più aperto alla complessità rispetto ai linguaggi tradizionali.

Bastino due osservazioni banali, forse, ma esemplificative.

La prima: la vecchia lavagna d'ardesia "istituiva" un corto circuito tra insegnante e gruppo d'alunni, costringendo il primo a voltare le spalle agli altri, senza poter controllare l'efficacia di quanto stava spiegando, mentre le attuali slides o la LIM permettono il contatto visivo con la classe, introducono la possibilità di arricchire le spiegazioni con filmati, proiezione di documenti ed attivizzano gli alunni, sollecitando la loro attenzione e il loro intervento.

La seconda: che cosa sono le mappe concettuali che spesso gli insegnanti costruiscono con i loro alunni o raccomandano loro di costruire, se non il tentativo o lo sforzo di cogliere le ramificazioni di idee, espressioni, eventi o spiegazioni, superando una visione lineare a vantaggio di una struttura complessa?

Ma una volta affermato che dall'innovazione strumentale non possiamo e non dobbiamo prescindere, bisogna comunque chiedersi in quale scuola vogliamo applicarla.

Ci sono degli aspetti della scuola che non sono contrattabili, ma permanenti, come l'universalità, la laicità, la centralità del docente, lo spirito sperimentale, la complessità, il legame con la storia, la gratuità e la formalizzazione del sapere. Queste categorie vanno salvaguardate sempre e comunque, indipendentemente, è ovvio, dai contenuti curriculari attraverso cui si manifestano. Ciò significa che possiamo discutere sul canone delle discipline, ma non sui principi ispiratori della scuola. Gli strumenti o gli ausili didattici che favoriscono l'approccio ai vari saperi non possono sostituirsi ai principi ispiratori del curriculum, né possono sostituirsi all'impegno interpretativo dell'insegnante ed ai suoi incentivi agli alunni perché conquistino una *forma mentis* inquisitiva e critica.

Purtroppo, di recente ai principi-guida dettati dal congegno concettuale dell'educazione vanno sostituendosi principi eteronomi, giustificati o dall'economia (che invoca digitalizzazione, spirito d'impresa e conoscenze tecnologiche, sia pure mediate con i saperi umanistici)⁵ o dall'esaltazione dei processi di digitalizzazione. La nota di Angelo Luppi sugli Stati generali della didattica digitale, in questo stesso numero della rivista, è illuminante al riguardo.

⁵ Si pensi, ad esempio, alle proposte di Patrizio Bianchi, nella sua qualità di ex coordinatore del gruppo di esperti del Ministero dell'Istruzione in concomitanza con l'emergenza Covid, nel volume *Nello specchio della scuola* (Bologna, il Mulino, 2020), che si può leggere come una sorta di manifesto sulla gestione e l'organizzazione della scuola futura in vista di un nuovo modello di sviluppo della società e dell'economia italiana; ma si pensi anche che tutti i recenti ministri dell'Istruzione, a partire da Berlinguer, hanno, anche se in modi diversi, incentivato il doppio canale formativo e soprattutto la preparazione tecnica e professionale. E, infine, l'Espresso del 22 novembre 2020, intervenendo sulle proposte del Piano giovani, presentato al governo Conte da un gruppo di under trentacinquenni di Officine Italia, ha ricordato, peraltro concordando, che tra le varie proposte c'è anche quella di favorire "una formazione scolastica al passo con le esigenze di aziende e mercati", tra l'altro incentivando preparazione informatica e processi di digitalizzazione a livello lavorativo.

Poiché mi pare impossibile che studiosi di educazione e/o operatori scolastici non vedano i problemi seri (ma anche interessanti) ed i rischi (oltre le innegabili potenzialità) al fondo di questa digitalizzazione e possano compiere l'errore marchiano di confondere il mezzo con il fine, il mio vero timore è che in discussione non ci sia la revisione del canone scolastico o dei curricula, ma la vera e propria scomparsa dell'insegnante, sostituibile con software aggiornati: la risorsa umana ha necessità, urgenze e bisogno di formazione continua che un programma informatico non ha. Basta sostituirlo al momento in cui appare obsoleto. Il taglio alla scuola continua, in altro modo, in altra direzione, ma sempre con lo stesso obiettivo: risparmiare e, intanto, assicurarsi generazioni di felici individui ignoranti. E stando all'Invalsi, siamo già avviati per questa strada. Gli effetti di questa cura già cominciano a vedersi. Non è, dunque, arrivato il momento di cominciare ad invertire la rotta?

Superdiversity: una prospettiva per le nuove sfide della pedagogia interculturale

Cristina Balloi

Il termine superdiversity si è diffuso rapidamente in letteratura come concetto che interpreta i flussi migratori attuali in una differente prospettiva di complessità e multifattorialità che pone al centro dell'analisi le variabili che influenzano l'esperienza di vita di chi emigra e allo stesso tempo la ridefinizione identitaria della società ospitante. Tale prospettiva richiama la necessità di riflettere sul come la pedagogia interculturale può rispondere con nuove sfide e orizzonti di lavoro portando il proprio contributo oltre gli storici contesti e oggetti di studio.

The term superdiversity is disseminated in literature as a concept that interprets current migration flows in a different perspective of complexity and multifactoriality. It focuses on the variables that influence the life experience of migrants, and at the same time, the identity redefinition of host societies. This perspective recalls the need to reflect on how intercultural education can respond with new challenges and new horizons by bringing its own contribution beyond historical contexts and issues of study.

Parole chiave: Superdiversity, inclusione, immigrazione, pedagogia interculturale, diversity management.

Key-words: Superdiversity, inclusion, immigration, intercultural education, diversity management.

1. Premessa: Superdiversity in letteratura

Il termine *superdiversity* è stato introdotto in letteratura da Steven Vertovec che nel 2007 scrisse un articolo dal titolo *Super-diversity and its implications* in cui esaminò la situazione sociale dell'immigrazione della Gran Bretagna e in modo particolare della città di Londra. Lo studioso analizzò le nuove e differenti variabili che più di una decade fa caratterizzavano la diversità connessa all'immigrazione. Per spiegare le nuove peculiarità del fenomeno Vertovec utilizzò il termine *superdiversity* che definisce come

“a notion intended to underline a level and kind of complexity surpassing anything the country has previously experienced. Such a condition is distinguished by a dynamic interplay of variables among an increased number of new, small and

scattered, multiple-origin, transnationally connected, socio-economically differentiated and legally stratified immigrants who have arrived over the last decade”¹.

In sostanza, Vertovec con la dimensione del *superdiversity* sottolinea l’incidenza delle nuove e molteplici variabili che caratterizzano il fenomeno dell’immigrazione nei tempi della globalizzazione e che vengono identificate in modo particolare nella restrizione dei diritti, nella divergenza dell’esperienza nel mercato lavorativo, nell’età, nel genere, nelle risposte di *governance* da parte degli enti pubblici².

Il profilo dell’immigrazione si è progressivamente trasformato e il concetto di *superdiversity* si è diffuso sempre di più in letteratura come prospettiva per studiare le modalità attraverso cui le persone immigrate si ridefiniscono in relazione a multipli fattori, concorrendo inoltre a ridefinire soprattutto i paradigmi sociali e culturali della società ospitante³.

Una caratteristica dell’immigrazione odierna è, infatti, rappresentata dalla rimodulazione costante del panorama sociale all’interno dei confini nazionali⁴, risultando piuttosto differente dal passato poiché i flussi di migrazione sono diventati sempre più fluidi, dinamici, intensi e modificati in modo particolare dalla dimensione dei media e dei social network⁵ e dalla precarietà del mercato economico globale⁶. Tutte queste variabili tendono così a far mutare rapidamente sia lo statuto identitario di chi emigra sia quello delle società ospitanti, soprattutto in relazione ad alcuni microsistemi come il tessuto territoriale urbano, i sistemi lavorativi e i sistemi scolastici.

¹ S. Vertovec, *Super-diversity and its implications*, in “Ethnic and Racial Studies”, 30 (6), 2007, pp. 1024-1054.

² Cfr. *Ibidem*.

³ Cfr. B. Ozkazanc-Pan, “*Superdiversity*”: a new paradigm for inclusion in a transnational world, in “Equality, Diversity and Inclusion”, 38 (4), 2019.

⁴ Cfr. A. Grzymala-Kazłowska, J. Phillimore, *Introduction: rethinking integration. New perspectives on adaptation and settlement in the era of super-diversity*, in “Journal of Ethnic and Migration Studies”, 44 (2), 2018, pp. 179-196; S. Vertovec, *Super-diversity and its implications*, cit., pp. 1024-1054.

⁵ Cfr. S. Pasta, *Razzismi 2.0. Analisi socio-educativa dell’odio online*, Brescia, Scholé, 2018, pp. 11-17.

⁶ Cfr. J. Blommaert, *Commentary: Superdiversity old and new*, in “Journal of Language and Communication”, 44, 2015, pp. 82-88.

Risulta importante sottolineare che *superdiversity* non è un termine da confondere o interpretare “come sinonimo di più diversità”⁷, inteso come un aumento delle diversità, quanto piuttosto come composizione di variabili multiple che intervengono nell’identità di ciascun migrante⁸. Si oltrepassa così un approccio statico e prevalentemente orientato alla dimensione dell’etnicità e si introducono ulteriori elementi di analisi e studio come il mercato del lavoro, lo status legale, il genere o l’età⁹. Con le lenti del *superdiversity* si tende quindi a superare la dicotomia tra chi ospita e chi viene ospitato verso una prospettiva transnazionale che non disconosce l’importanza dei confini nazionali, ma li interpreta in un’ottica di interdipendenza e di multilivello¹⁰. Questo accade soprattutto perché chi migra mantiene intense, quotidiane e continue relazioni con il paese di emigrazione grazie anche all’utilizzo delle tecnologie della comunicazione. Inoltre i paesi di approdo e transito possono essere molteplici perché, diversamente dal passato, attualmente si assiste ad una maggiore rapidità di cambiamento del paese ospitante¹¹.

La prospettiva del *superdiversity* sembra in questo modo capace di spostare il focus a favore della molteplicità di sfumature che la migrazione ridefinisce non solo nella vita delle persone che migrano, ma anche all’interno dei sistemi sociali nei quali le persone si inseriscono, portando inevitabili modifiche nell’interpretazione della società, creando ibridazioni culturali, e ridefinendo i paradigmi economici, sociali e identitari dello stato-nazione con una rapidità e dinamicità scarsamente sperimentata finora.

⁷ F. Meissner, *Socialising Relational Diversity through a Superdiversity Lens*, London, Palgrave, 2016, p. 17.

⁸ Cfr. S. Vertovec, *Talking around super-diversity*, in “Ethnic and Racial Studies”, 42 (1), 2019, pp. 125-139.

⁹ Cfr. F. Meissner, *Socialising Relational Diversity through a Superdiversity Lens*, cit., pp. 16-17; S. Vertovec, *Talking around super-diversity*, cit., pp. 125-139; S. Vertovec, *Super-diversity and its implications*, cit., pp. 1024-1054.

¹⁰ Cfr. P. Levitt, B. N. Jaworsky, *Transnational Migration Studies: Past Developments and Future Trends*, in “Annual Review of Sociology”, 33, 2007, pp. 129-156; S. Kok, R. Rogers, *Rethinking migration in the digital age: transglobalization and the Somali diaspora*, in “Global Networks”, 17 (1), 2017, pp. 23-46.

¹¹ Cfr. A. Grzymala-Kazłowska, J. Phillimore, *Introduction: rethinking integration. New perspectives on adaptation and settlement in the era of super-diversity*, cit.

Il tentativo, quindi, è di analizzare l'esperienza dell'immigrazione con un approccio capace di andare oltre il riduzionismo dell'analisi del fenomeno che pone al centro dell'attenzione solo alcune e determinate variabili, come la dimensione etnica, tentando di ampliare la visione in modo sistemico alla molteplicità di fattori che possono intervenire nell'esperienza generata dall'immigrazione¹².

2. *Ruolo e sfide della pedagogia interculturale: verso una nuova prospettiva di azione*

La diffusione e divulgazione multidisciplinare nella letteratura del concetto di *superdiversity* promuove numerose domande riflessive sul come tale prospettiva connessa all'immigrazione possa generare differenti e coerenti risposte educative. All'interno della prospettiva della pedagogia interculturale il fenomeno della migrazione è storicamente al centro del dibattito e delle priorità e comprendere se, e come, l'approccio diffuso in letteratura del *superdiversity* possa aprire nuove riflessioni educative, appare pertinente e necessario. La pedagogia interculturale necessita quindi di integrare la prospettiva del *superdiversity* o è già inclusa nel suo paradigma? Quali nuovi orizzonti può generare nell'azione educativa pratica e nella ricerca scientifica? La diffusione in letteratura di analisi, studi e ricerche effettuati all'interno del paradigma del *superdiversity* richiama *in primis* la necessità di analizzare, studiare e pensare le azioni educative con rinnovati approcci¹³. La prima prospettiva importante che il *superdiversity* evidenzia è rappresentata dall'importanza di considerare la pluralità di componenti che intervengono nell'esperienza dell'immigrazione, che non sono relative solo alla persona che emigra ma anche, e soprattutto, a come il sistema del paese ospitante, a seguito del fenomeno migratorio, risponde e ridefinisce il proprio statuto sociale¹⁴. Tali aspetti non

¹² Cfr. S. Vertovec, *Super-diversity and its implications*, cit.; S. Vertovec, *Talking around super-diversity*, cit.

¹³ Cfr. H. Siebers, *Does the superdiversity label stick? Configurations of ethnic diversity in Dutch class rooms*, in "International Sociology", 33 (6), 2018.

¹⁴ Cfr. S. Vertovec, *Super-diversity and its implications*, cit.; S. Vertovec, *Talking around super-diversity*; J. Blommaert, *Citizenship, Language, and Superdiversity: Towards Complexity*, in "Journal of Language, Identity, and Education", 12, 2013; P. Levitt, B. N. Jaworsky, *Transnational Migration Studies: Past Developments and Future Trends*, cit.

rappresentano delle novità assolute per il paradigma della pedagogia interculturale che si è sempre fondato su tali presupposti¹⁵. Si può affermare, quindi, che appare improprio mirare a ridefinire il paradigma della pedagogia interculturale; piuttosto la dimensione del *superdiversity* serve a sostenere un'analisi sull'opportunità di ampliare gli orizzonti di riflessione e di azione educativa. È da tale prospettiva che si origina la riflessione del presente contributo: interpretare il *superdiversity* come approccio per rimettere al centro dell'attenzione della pedagogia interculturale alcuni aspetti e aprire nuove possibilità di azione finora scarsamente esplorate. A partire da tali premesse, con il presente contributo si vuole portare l'attenzione su tre riflessioni specifiche derivanti dall'analisi della letteratura sul concetto di *superdiversity*. La prima esplora criticamente la necessità di includere nell'attenzione della pedagogia interculturale uno dei sistemi cardine nella vita dei cittadini migranti: il lavoro. La seconda analizza il tema dell'inclusione, storicamente noto alla pedagogia interculturale, rivisitandolo a partire dagli elementi sollecitati dal *superdiversity* e connettendolo in modo particolare al sistema lavorativo, e la terza riflessione pone l'attenzione su una valutazione dei possibili oggetti di ricerca della pedagogia interculturale meritevoli di attenzioni alla luce delle considerazioni emerse.

3. *La divulgazione della pedagogia interculturale nei sistemi lavorativi*

Come precedentemente affermato, il concetto di *superdiversity* rimanda alla complessità dei fattori e dei contesti che intervengono nell'esperienza della migrazione attuale. Questo rinnova la necessità di valutare l'inclusione di nuovi e differenti contesti all'interno degli studi della pedagogia interculturale. Un primo elemento di contesto che risulta necessario includere è il sistema lavorativo. Il fenomeno della migrazione mondiale, infatti, si connota come flusso di persone che si inseriscono nei sistemi sociali dei paesi ospitanti soprattutto mediante la ricerca di posizioni lavorative. Il sistema economico globale è ormai caratterizzato dalla ricerca continua del lavoro a basso

¹⁵ Cfr. A. Portera, *Manuale di pedagogia interculturale: risposte educative nella società globale*, Roma-Bari, Editori Laterza, 2013; M. Santerini, *Pedagogia socio-culturale*, Milano, Mondadori, 2019.

costo che ha causato dapprima una delocalizzazione della produzione dai paesi economicamente più forti ai paesi meno sviluppati¹⁶ e poi ha dato origine alla ricerca di manodopera a basso costo all'interno dei paesi più ricchi¹⁷. Inoltre, i grandi flussi migratori causati dalle guerre e dalle disperate condizioni dei paesi di origine hanno generato una migrazione di lavoratrici e lavoratori provenienti soprattutto dai paesi economicamente più poveri verso quelli più economicamente sviluppati. Gli ultimi dati statistici affermano che, nell'anno 2019, a livello mondiale su 1 miliardo di migranti, 272 milioni sono migranti internazionali e di quest'ultima quota, 6,3 milioni si concentra nello Stato italiano che si pone al decimo posto mondiale come meta dei flussi migratori¹⁸. Il Dossier Statistico Immigrazione 2020 del Centro Studi Ricerche IDOS attesta che alla fine del 2019 in Italia la percentuale totale di lavoratrici e lavoratori stranieri è il 10,7% andando a incidere in modo particolare nelle professioni operaie, domestiche e non qualificate. Una quota cospicua è impiegata in professioni non qualificate; sul totale dei lavoratori stranieri infatti il 68,8% è impiegato nei servizi domestici, il 18,3% nell'agricoltura, il 17,7% nella ristorazione e alberghi, il 17,6% nelle costruzioni, e solo il 2% nel settore pubblico, del credito, informazione, comunicazione e istruzione.¹⁹ Questo scenario evidenzia che i sistemi lavorativi caratterizzanti il tessuto produttivo italiano si connotano sempre di più per essere veri e propri contesti di convivenza multiculturale in cui si genera l'urgenza di sostenere il sistema aziendale nella gestione di una forza lavoro eterogenea. Se si pensa, ad esempio, alla diversità di cittadinanza, linguistica, religiosa, le aziende si delineano come sistemi di vita plurali, spesso inconsapevoli e che generano la necessità di gestire efficacemente la multiculturalità a favore delle performance e della produzione economica. Le lavoratrici e i lavoratori migranti inoltre vivono spesso il sistema lavorativo come luogo privilegiato di relazioni con la società ospitante, quindi esso può potenzialmente divenire un contesto importante per veicolare l'inclusione nel tessuto sociale di riferimento.

¹⁶ Cfr. S. Mezzadra, B. Neilson, *Confini e frontiere. La moltiplicazione del lavoro nel mondo globale*, Bologna, il Mulino, 2013, pp. 89-90.

¹⁷ Cfr. S. Sassen, *Una sociologia della globalizzazione*, tr. it., Torino, Giulio Einaudi Editore, 2008, pp. 147-153.

¹⁸ Cfr. Dossier Statistico Immigrazione, Centro Studi e Ricerche, Roma, IDOS, 2020, pp. 25-26.

¹⁹ *Ibidem*, p. 259-264.

In tale panorama, ad evolversi ed ibridarsi, non sono solamente i sistemi aziendali, ma indirettamente anche i tessuti urbani di riferimento.

La gestione della diversità nei contesti lavorativi è diffusa sia in letteratura, sia nella pratica aziendale (con funzioni attribuite a HR, comunicazione o con veri e propri dipartimenti e uffici appositi), con il termine di *Diversity Management*. In letteratura il *Diversity Management* ha una diffusione multidisciplinare e si occupa prevalentemente di comprendere il ruolo e l'impatto che la diversità genera nei luoghi di lavoro in modo particolare sulle performance²⁰, con una storica e particolare attenzione alla diversità di cittadinanza e ai gruppi minoritari. La diversità è tendenzialmente interpretata con l'utilizzo di categorie rigide e fisse come l'età, il genere, la lingua, la cittadinanza, la religione²¹, la disabilità generando il forte rischio che le lavoratrici e i lavoratori vengano percepiti come portatori di etichette di diversità specifiche perdendo di vista l'unicità dell'identità personale, soprattutto se si è migranti.

Attualmente il *Diversity Management* risulta un oggetto di studio e ricerche scarsamente noti nella pedagogia interculturale. Come può quindi la pedagogia interculturale incidere dal punto di vista pratico all'interno dei sistemi lavorativi? La prospettiva teoretica che offre la pedagogia interculturale può innanzitutto condurre a un orizzonte che porti il *Diversity Management* a essere rivisitato mediante "un'ottica multidimensionale"²² in modo da farlo divenire "plurale con l'attenzione a considerare le persone nella loro interezza e non esclusiva-

²⁰ Cfr. O. C. Richard, T. Barnett, S. Dwyer, K. Chadwick, *Cultural Diversity in Management, Firm Performance, and the Moderating Role of Entrepreneurial Orientation Dimensions*, in "Academy of Management Journal", 47 (2), 2004.

²¹ Cfr. D. Van Knippenberg, M. C. Schippers, *Work Group Diversity*, in "Annual Review of Psychology", 58, 2007; L. L. Martins, F. J. Milliken, *Searching for Common Threads: Understanding the Multiple Effects of Diversity in Organizational Groups*, in "Academy of Management Review", 21 (2), 1996; A. Joshi, H. Roh, *The Role of Context in Work Team Diversity Research: A Meta-Analytic Review*, in "Academy of Management Journal", 52 (3), 2009; D. A. Harrison, K. J. Klein, *What's the Difference? Diversity Constructs as Separation, Variety, or Disparity in Organizations*, in "Academy of Management Review", 32 (4), 2007.

²² M. C. Bombelli, A. Lazazzara, *Superare il Diversity Management. Come alcune terapie rischiano di peggiorare le malattie organizzative*, in "Sociologia Del Lavoro", 134, 2014.

mente per uno degli elementi caratterizzanti la loro identità”²³. Le lavoratrici e i lavoratori non possono quindi essere riconosciuti solo nella loro dimensione della cittadinanza, lingua o religione, ma il profilo professionale e identitario dipendono da multiple variabili che incidono nella specificità e unicità di ciascuna persona. Chi gestisce le risorse umane all’interno dei sistemi organizzativi ha la necessità di assumere uno sguardo capace di interpretare il contesto multiculturale come sistema multifattoriale, superando l’ottica di attribuire comportamenti, atteggiamenti e azioni solo agli elementi strettamente connessi all’essere migrante e alla differenza culturale che questo implica. In tale scenario la prospettiva pratica della pedagogica interculturale è rappresentata in modo particolare dal supportare le imprese con azioni formative specifiche finalizzate a gestire la valorizzazione della diversità con un approccio inclusivo²⁴. Dal punto di vista pratico vi è *in primis* il bisogno di intervenire su un gap che la letteratura sul *Diversity Management* mette in luce e che è rappresentato da una scarsità di studi e ricerche focalizzati su modalità ed esiti di gestione della diversità, e di conseguenza sulle competenze specialistiche necessarie a implementarne l’efficacia²⁵. La gestione della diversità è infatti maggiormente indagata a partire da studi che mirano ad analizzare l’elemento della diversità in tutte le sue sfumature, come essa si declina nella pratica e quale impatto genera nelle performance lavorative²⁶,

²³ *Ibidem*.

²⁴ Cfr. M. E. Mor Barak, *Inclusion is the Key to Diversity Management, but What is Inclusion?*, in “Human Service Organizations Management, Leadership and Governance”, 39 (2), 2015.

²⁵ Cfr. C. T. Kulik, *Working below and above the line: The research-practice gap in diversity management*, in “Human Resource Management Journal”, 24 (2), 2014.

²⁶ Cfr. A. N. Pieterse, D. Van Knippenberg, D. Van Dierendonck, *Cultural Diversity and Team Performance: The Role of Team Member Goal Orientation*, in “Academy of Management Journal”, 56 (3), 2013; E. Foster Curtis, J. L. Dreachslin, *Diversity Management Interventions and Organizational Performance: A Synthesis of Current Literature*, in “Human Resource Development Review”, 7 (1), 2008, pp. 107-134; F. Kunze, S. A. Boehm, H. Bruch, *Age diversity, age discrimination climate and performance consequences-a cross organizational study*, in “Journal of Organizational Behavior”, 32 (2), 2011; A. Joshi, H. Roh, *The Role of Context in Work Team Diversity Research: A Meta-Analytic Review*, cit.; A. C. Homan Hollenbeck, J. R. Humphrey, S. E. Van Knippenberg, D. Ilgen, D. R. Van Kleef, *Facing Differences with an Open Mind: Openness to Experience, Salience of Intragroup Differences, and Performance of Diverse Work Groups*, in “Academy of Manage-

tralasciando invece l'importanza di elaborare soluzioni pratiche. Dal punto di vista pedagogico il *Diversity Management* richiede in prima istanza “un approccio al cambiamento organizzativo in cui la variabile formazione è l'asse chiave”²⁷. È proprio a partire dalla formazione che si possono supportare in modo particolare i ruoli apicali e di responsabilità a sviluppare una *leadership* interculturale fondamentale per la gestione della diversità e lo sviluppo di luoghi di lavoro inclusivi. La base si fonda su una formazione dedicata in modo particolare allo sviluppo della *competenza interculturale* come riferimento necessario per gestire i contesti multiculturali²⁸. La formazione sulla competenza interculturale non può essere esclusivamente progettata in termini nozionistici, ma richiede una metodologia volta a rivisitare la postura del professionista mediante una pratica riflessiva capace di agire anche sulle attitudini e sul saper essere, come ad esempio empatia, decentramento e comprensione. Non si possono inoltre tralasciare aspetti afferenti all'area del saper fare come la gestione dei conflitti, la riduzione delle discriminazioni, la comunicazione efficace, la gestione dei propri pregiudizi²⁹. In particolare, quest'ultimo aspetto richiede un'attenzione formativa prioritaria dal momento che la dimensione del pregiudizio tende ad essere maggiormente sollecitata in contesti caratterizzati da un'elevata pluralità³⁰ e in virtù delle conseguenze che può creare nella relazione tra le lavoratrici e i lavoratori, soprattutto se caratterizzati da una multiculturalità in termini di cittadinanza, lingua e religione. Gestire efficacemente il pregiudizio richiede di saperlo ri-

ment Journal”, 51(6), 2008; O. C. Richard, T. Barnett, S. Dwyer, K. Chadwick, *Cultural Diversity in Management, Firm Performance, and the Moderating Role of Entrepreneurial Orientation Dimensions*, cit.

²⁷ G. Alessandrini (a cura di), *Formare al management della diversità. Nuove competenze e apprendimenti nell'impresa*, Milano, Guerini e Associati, 2010, p. 35.

²⁸ Cfr. D. K. Deardorff, *The Sage Handbook of Intercultural Competence*, Thousand Oaks, Sage, 2009, p. 479.

²⁹ Cfr. A. Bird, M. Mendenhall, M. J. Stevens, G. Oddou, *Defining the content domain of intercultural competence for global leaders*, in “Journal of Managerial Psychology”, 25 (8), 2010; A. Portera, M. Milani (a cura di), *Competenze interculturali e successo formativo. Sviluppo di un modello nel contesto universitario*, Pisa, ETS, 2019, pp. 197-198; M. Santerini, *Da stranieri a cittadini*, Milano, Mondadori Università, 2017, pp. 93-100; D. K. Deardorff, *The Sage Handbook of Intercultural Competence*, cit., p. 479.

³⁰ Cfr. M. Cohen-Emerique, *Per un approccio interculturale nelle professioni sociali educative. Dagli inquadramenti teorici alle modalità operative*, tr. it., Trento, Erikson, 2017, pp. 39-49.

conoscere a partire dalle dimensioni personali che smuove, comprendendo come queste agiscono nella relazione con l'altro e soprattutto che conseguenze creano in una relazione interpersonale di tipo lavorativo³¹. Dal punto di vista metodologico risulta inoltre importante individuare le tecniche e le strategie formative maggiormente adeguate a sostenere i professionisti a sviluppare la competenza interculturale a partire da una profonda pratica riflessiva³² necessaria a comprendere, e di conseguenza acquisire, gli elementi principali della competenza.

Uno degli approcci maggiormente proficui nella formazione interculturale è rappresentato dall'apprendimento trasformativo, poiché promuove l'acquisizione delle conoscenze, trasformandole in senso critico³³. L'utilizzo, inoltre, di *role playing* o di incidenti critici come base di gestione del processo formativo interculturale possono rappresentare i principali strumenti per incidere efficacemente su questo tipo di apprendimento³⁴. La formazione diviene così lo strumento principale da applicare all'interno dei contesti lavorativi per mirare a sostenere le aziende a divenire efficacemente interculturali, a partire dal riconoscimento dell'importanza di sviluppare competenze specifiche che non possono essere acquisite senza un'adeguata progettualità.

Un ulteriore elemento di attenzione che caratterizza storicamente la pedagogia interculturale e che può attivare nuove vie di diffusione per elaborare risposte pratiche capaci di incidere nei singoli microsistemi, è *l'approccio human rights* come orizzonte di riferimento universale. Divulgare tale approccio, che pone al centro il dispositivo dei diritti nazionali e internazionali come base valoriale comune anche all'interno delle aziende³⁵, può essere applicato a partire dalla divulgazione e utilizzo della Carta della Diversità. Tale documento è stato individuato dall'Unione Europea come *best practice* per promuovere la non discriminazione e le pari opportunità nei luoghi di lavoro³⁶. La sua

³¹ Cfr. *Ibidem*.

³² Cfr. G. Alessandrini, *Formare al management della diversità. Nuove competenze e apprendimenti nell'impresa*, cit., pp. 68-70.

³³ Cfr. J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione*, tr. it., Milano, Raffaello Cortina Editore, 2003.

³⁴ Cfr. M. Damini, A. Surian, *L'uso degli incidenti critici nella valutazione dello sviluppo delle competenze interculturali*, in "Giornale Italiano della Ricerca Educativa", numero speciale, 2012.

³⁵ Cfr. M. E. Mor Barak, *The inclusive Workplace: An Ecosystems Approach to Diversity Management*, in "The Social Worker", 45 (4), 2000.

³⁶ Cfr. European Commission, *Practical Guide to launch and implement a Diver-*

divulgazione in Italia, tuttavia, appare ancora scarsa e particolarmente focalizzata sulla dimensione dell'uguaglianza di genere³⁷. Anche in tale caso la pedagogia interculturale può portare vie di sviluppo innovative per sostenere il sistema aziendale nella sua applicazione efficace. Il rischio infatti è che questi documenti vengano utilizzati come strumenti di comunicazione esterna senza una cura alla valorizzazione per un efficace utilizzo interno. Dal punto di vista formativo la Carta della Diversità può invece rappresentare uno strumento di divulgazione interna per disseminare la conoscenza in merito al riconoscimento dei diritti e alla diffusione di un sistema valoriale inclusivo. Intorno alla Carta della Diversità si possono inoltre creare eventi e attività aziendali per porre al centro i temi della diversità e dell'inclusione costruendo degli spazi di condivisione per le lavoratrici e i lavoratori. Un semplice documento può essere quindi interpretato in termini trasformativi per attuare una divulgazione culturale all'interno del micro-sistema lavorativo.

In generale includere i sistemi lavorativi nelle priorità della pedagogia interculturale si origina da una “prospettiva pedagogica che, prima ancora di valorizzare la dimensione euristica ..., ne coglie la potenza generativa di esplorazione del nuovo, di assunzione dei rischi, di produzione di connessioni improbabili”³⁸, per sostenere l'inclusione, il dialogo e la reciprocità in un contesto primario come il lavoro che rappresenta una dimensione fondante di ciascun cittadino adulto. L'approccio del *superdiversity* richiama l'attenzione sulla necessità di includere variabili plurime che incidono nella vita dei cittadini migranti e il sistema lavorativo è un macro-elemento che dà origine a ulteriori fattori che incidono sulla vita delle lavoratrici e dei lavoratori migranti come il salario, il potere di acquisto, l'accesso a beni e servizi, l'istruzione, la formazione, etc. che a loro volta possono generare discriminazione, disuguaglianza o inclusione e riconoscimento di diritti. Questi ultimi elementi sono fattori di intervento storico della pedagogia interculturale e oggi, più che mai, si evidenzia la necessità di utilizzare strumenti, modelli e strategie di tale paradigma per sostenere il sistema sociale di riferimento.

sity Charter, Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2015, p. 9.

³⁷ Cfr. L. De Vita, *Il Diversity Management in Europa e in Italia. L'esperienza delle Carte della Diversità*, Milano, FrancoAngeli, 2011, p. 48.

³⁸ M. Costa, *Forma-Azione: i processi di capacitazione nei contesti di innovazione*, in “Formazione & Insegnamento”, XI (1), 2013.

4. *L'inclusione che genera appartenenza*

Dall'analisi sulla letteratura del *superdiversity* appare evidente l'importanza di focalizzarsi sulla bi-direzionalità dei fattori che incidono sullo sviluppo identitario di chi emigra ma anche e soprattutto del sistema ospitante, spostandosi così verso un'ottica che preveda un'interazione che coinvolga l'intero sistema di riferimento e che non si concentri solamente sul *cittadino ospite*. Già da tempo la pedagogia interculturale ha identificato questo tipo di criticità, a partire dalla definizione di *integrazione*, spesso criticata proprio perché dimensione ambigua³⁹ in quanto “solitamente declinata ‘a senso unico’ in prospettiva assimilazionista come semplice inserimento”⁴⁰. L'attenzione si è quindi progressivamente spostata verso l'*inclusione* come spazio di condivisione, dialogo e reciprocità in cui “si richiede uno sforzo da entrambe le parti, e non solo da quella del migrante. La società di accoglienza deve quindi essere pronta ad attivare delle misure che possano facilitare questo processo”⁴¹.

Dall'analisi degli autori che in letteratura analizzano tale dimensione in relazione al *superdiversity*, appare interessante lo sguardo proposto da Banu Ozkazanc-Pan. Lo studioso afferma che per oltrepassare gli ostacoli e i limiti riscontrati dalle pratiche di inclusione sociale si può migrare dal concetto di inclusione al concetto di *belonging*, interpretato come *appartenenza*:

To this end, inclusion may not be sufficient to change the conditions of possibility for immigrants who are not adequately (or equally) included in the many societies they are embedded. Rather, the notion of 'belonging' derived from transnational migration studies may offer a much more complex and nuanced understanding of experiences related to inclusion. ... belonging is the result of creating spaces and sites through intention and action⁴².

³⁹ Cfr. A. Portera, *Manuale di pedagogia interculturale: risposte educative nella società globale*, cit., pp. 10-47.

⁴⁰ M. Catarci, *Considerazioni critiche sulla nozione di integrazione di migranti e rifugiati*, in “REMHU - Rev. Interdiscip. Mobil. Hum”, XXII, 43, 2014, p. 71.

⁴¹ M. Cohen-Emerique, *Per un approccio interculturale nelle professioni sociali e educative: dagli inquadramenti teorici alle modalità operative*, cit., p. 110.

⁴² B. Ozkazanc-Pan, “*Superdiversity*”: *a new paradigm for inclusion in a transnational world*, cit., p. 483.

Tale riflessione appare interessante se si interpreta *l'appartenenza come una delle componenti fondanti dell'inclusione*. La migrazione, infatti, genera flussi di persone che si spostano e ridefiniscono la propria identità in relazione al nuovo sistema sociale di accoglienza. Come già esposto, la ridefinizione identitaria non è esclusivamente a carico del migrante, ma l'intensità dei flussi di migrazione contribuisce a mutare in modo rapido anche il sistema di accoglienza. In sostanza, da ambo le parti vi è la necessità di sentirsi parte e di riconoscere il sistema sociale ridefinendolo come *proprio* e tale da potersi sentire *appartenenti*. Questo richiama quindi la necessità, soprattutto da parte delle istituzioni e dei *policy makers*, di generare pratiche di appartenenza capaci di coinvolgere e avvicinare tutti i componenti del sistema e non solo una parte di essi⁴³. La riflessione di Ozkazanc-Pan fa emergere il bisogno di creare “rappresentazioni co-costruite”⁴⁴, ovvero “delle idee, dei valori e delle pratiche condivise da tutti, prodotto di un'esperienza di vita comune”⁴⁵ che prevedono la collaborazione ma anche la necessaria responsabilità di tutti gli attori coinvolti nel sistema⁴⁶. Il perno dell'appartenenza sembra quindi fondante come valore che genera presa di coscienza e può trasformare il processo di inclusione da *subito* a *partecipato e co-generato*, in cui ognuno ha la possibilità di esprimersi, di raccontarsi, detenendo inoltre l'opportunità di contribuire alla generazione dello spazio simbolico dello scambio in una propensione che rievoca l'educazione alla cittadinanza⁴⁷, volta a “condividere e dare identità offrendo al soggetto una connotazione, forte, decisiva ... nello spazio dell'incontro”⁴⁸. L'appartenenza inoltre richiama uno dei bisogni sociali primari definiti da Maslow⁴⁹, che sottolinea l'importanza fondante che essa venga soddisfatta e tale soddisfacimento non è assente nella ridefinizione identitaria generata

⁴³ Cfr. *Ibidem*, pp. 477-490.

⁴⁴ M. Cohen-Emerique, *Per un approccio interculturale nelle professioni sociali e educative: dagli inquadramenti teorici alle modalità operative*, cit., p. 110.

⁴⁵ *Ibidem*.

⁴⁶ Cfr. M. Milani, *La competenza interculturale in ambito scolastico: il ruolo dei contesti organizzativi*, in “MeTis. Mondi Educativi. Temi, Indagini, Suggestioni”, 8 (2), 2018.

⁴⁷ Cfr. M. Santerini, *Intercultura*, Brescia, La Scuola, 2003, pp. 70-71.

⁴⁸ F. Cambi, *Incontro e Dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*, Roma, Carocci, 2006, p. 182.

⁴⁹ Cfr. A. H. Maslow, *Motivation and Personality*, New York, Harper and Brothers, 1954, pp. 89-90.

dai flussi migratori⁵⁰. Mirare a un'inclusione che genera appartenenza può apparire utopico se applicato al sistema sociale nella sua interezza. La sfida educativa può piuttosto risiedere nell'elaborazione di pratiche e azioni che sviluppino appartenenza all'interno dei microsistemi come la scuola, l'università, i luoghi di lavoro, gli spazi urbani come i quartieri o i centri di aggregazione in cui le persone possano essere coinvolte non solo dal punto di vista teorico, ma con azioni educative concrete che consentano di produrre significato e reciprocità. Generare, quindi, spazi simbolici che creano appartenenza a partire dai microsistemi, con la rivisitazione delle pratiche che traggono origine dall'educazione alla cittadinanza, può rappresentare una nuova sfida per promuovere una maggiore efficacia educativa dell'inclusione in tutti i sistemi sociali, soprattutto all'interno dei contesti lavorativi in cui la convivenza multiculturale coinvolge un numero sempre maggiore di cittadini. Nei luoghi di lavoro la co-gestione e la co-scrittura di documenti e linee guida sulla diversità (ad esempio la Carta della Diversità), la gestione collettiva di piccoli eventi aziendali o le attività di *team bulding* sono solo alcuni degli esempi che possono essere utilizzati per rendere pratica l'inclusione che genera appartenenza.

Investire su azioni pratiche che consentano di declinare il complesso concetto di inclusione appare prioritario e la dimensione dell'appartenenza può facilitare l'individuazione delle strategie più consone. I luoghi di lavoro, soprattutto in alcuni settori, si possono considerare dei veri e propri laboratori di convivenza multiculturale che possono generare ricadute importanti nel tessuto territoriale di riferimento e nella società più ampia. L'esperienza di multiculturalità che ciascuna lavoratrice e ciascun lavoratore può fare nel luogo di lavoro rappresenta un'occasione per fare esperienze di pluralità che, probabilmente, fuori da tali contesti non si ha la possibilità di vivere con frequenza e assiduità. Incidere sul sostegno allo sviluppo di contesti di lavoro inclusivi non stimola solo le performance, ma indirettamente può sostenere competenze trasferibili anche in altri ambiti e sistemi di vita di ciascuno. La pedagogia interculturale può quindi offrire nuovi sguardi capaci di connettere performance e istanze economiche a finalità sociali più ampie e profonde come il rispetto dell'uguaglianza, le pari opportunità e l'inclusione mirando a pro-

⁵⁰ Cfr. A. Portera, *Tesori Sommersi. Emigrazione, identità, bisogni educativi interculturali*, Milano, FrancoAngeli, 1997, pp. 173-178.

muovere ricadute che possano andare oltre il singolo sistema di riferimento.

5. *Le prospettive per la ricerca scientifica*

Nel presente contributo appare inevitabile riflettere anche sul ruolo della ricerca scientifica all'interno delle prospettive finora analizzate. Il primo aspetto che emerge dalle sollecitazioni del *superdiversity* è il bisogno di estendere i confini della ricerca includendo contesti di indagine che vadano oltre la scuola e tutti i servizi educativi extrascolastici. Lo studio “delle migrazioni contemporanee non può fare a meno di tenere presente l'analisi dei processi economici”⁵¹. L'urgenza infatti di porre soprattutto i contesti lavorativi al centro dell'attenzione della pedagogia interculturale nasce proprio dal ruolo pregnante che il lavoro e l'identità professionale assumono nei flussi migratori e nella vita dei cittadini. I contesti lavorativi non possono quindi detenere un ruolo marginale nelle ricerche empiriche. Emerge la necessità di supportare le organizzazioni nello sviluppo di competenze e pratiche adeguate per valorizzare la diversità secondo una prospettiva interculturale, per ridurre le discriminazioni di ogni genere e per incentivare l'inclusione.

Gli oggetti di indagine che ne derivano sono molteplici ma tra i principali si possono segnalare il ruolo, lo sviluppo e la formazione della competenza interculturale. Così come dimostrano le ricerche all'interno dei sistemi educativi, lo sviluppo della competenza interculturale detiene un ruolo chiave per saper vivere nei contesti di pluralità⁵². Il *Diversity Management* è oggetto di ricerca diffuso in letteratura all'interno di molteplici discipline scientifiche, ma le ricerche empiriche sulle competenze specifiche necessarie a praticarlo con efficacia risultano ancora scarse e marginali⁵³. All'interno di tale gap la pedagogia interculturale potrebbe offrire nuovi e innovativi sguardi,

⁵¹ S. Bonetti, M. Fiorucci (a cura di), *Uomini senza qualità. La formazione dei lavoratori immigrati dalla negazione al riconoscimento*, Milano, Guerini, 2006, p. 15.

⁵² Cfr. D. K. Deardorff, *The Sage Handbook of Intercultural Competence*, cit.; A. Portera, A. La Marca, M. Catarci (a cura di), *Pedagogia Interculturale*, Brescia, La Scuola, 2015, pp. 94-102; M. Santerini, *Pedagogia socio-culturale*, cit., pp. 71-74.

⁵³ Cfr. C. T. Kulik, *Working below and above the line: The research-practice gap in diversity management*, cit.

arricchendo gli studi scientifici e, allo stesso tempo, la pratica professionale. Il sistema delle *policy* aziendali rappresenta un ulteriore oggetto di ricerca per analizzare le metodologie più efficaci a promuovere l'interculturalità nell'organizzazione, divulgare il rispetto dei diritti sulla diversità, ridurre le discriminazioni e la costituzione di gruppi minoritari.

La dimensione del *superdiversity* fa inoltre emergere l'importanza di focalizzare l'attenzione su tutti i fattori che incidono nell'attuale fenomeno dell'immigrazione e che devono necessariamente tenere in considerazione l'interezza della persona e non solo la sua cittadinanza, lingua o religione. Tale attenzione sposta così gli elementi da indagare, comprendendo, ad esempio, la dimensione dell'esperienza in ogni sua sfumatura, che nelle migrazioni assume un ruolo centrale, attraverso la storia biografica o l'analisi etnografica dei contesti di vita⁵⁴. Non si può inoltre eludere la necessità di ampliare gli studi portando l'attenzione su come i cittadini dei paesi ospitanti agiscono e reagiscono alle ridefinizioni e ibridazioni identitarie e culturali che avvengono grazie alla migrazione. Spostare maggiormente il focus da chi viene ospitato a chi ospita sembra importante per elaborare azioni educative maggiormente efficaci per raggiungere l'inclusione e la costituzione di sistemi interculturali. Non da ultimo sarebbe importante valutare, dal punto di vista empirico, il ruolo che può assumere l'appartenenza come nuova leva dell'inclusione focalizzandosi su micro-sistemi specifici come la scuola e i sistemi lavorativi.

6. Osservazioni conclusive

L'analisi sul come il concetto di *superdiversity* possa aprire nuove vie di riflessione per la pedagogia interculturale si pone in una prospettiva di ampliamento degli oggetti di studio, ricerca e azione pratica. L'interazione della prospettiva del *superdiversity* con la pedagogia interculturale può inoltre contribuire a superare gli aspetti di limite del *superdiversity* che si possono identificare principalmente nella descrizione attenta e precisa delle variabili che compongono il fenomeno della migrazione senza una propensione a incidere sulle ricadute pratiche. Porre l'attenzione a richiamare un'analisi multifattoriale e multi-situata che supera l'approccio deterministico del fenomeno migratorio

⁵⁴ Cfr. S. Vertovec, *Talking around super-diversity*, cit.

non può fermarsi, in termini pedagogici, a una mera fotografia ma deve sostenere il sistema sociale con azioni e interventi che abbiano una sostanziale ed effettiva ricaduta pratica capace di superare una logica descrittiva⁵⁵. Far interagire quindi la prospettiva del *superdiversity* con il paradigma scientifico della pedagogia interculturale consente di elaborare proposte educative mirate e coerenti con le specificità del fenomeno migratorio attuale che ormai si caratterizza e dipende da una molteplicità di variabili⁵⁶ che determinano l'identità personale di ciascuno e vanno dall'età, il genere, i titoli di studio, l'accessibilità al sistema lavorativo fino ad arrivare a come il sistema sociale di riferimento agisce nei confronti dell'immigrazione e ri-definisce il proprio statuto identitario e le pratiche di inclusione.

A partire da un'accezione di complessità come perno di equilibrio di tutti gli elementi esistenti⁵⁷, la visione diventa in modo pregnante bi-direzionale e richiede a chi ospita un ruolo interattivo, di scambio, reciprocità e responsabilità, affinché la ridefinizione identitaria e l'ibridazione culturale siano valore e patrimonio di tutti e non solo delle persone migranti e possano essere realmente capaci di coinvolgere tutte le persone per “gestire una molteplicità di modelli culturali fra loro differenti”⁵⁸. In questi termini si può quindi assumere la prospettiva della pedagogia interculturale critica che “ha come obiettivo non solo esaltare la differenza, ma soprattutto creare nuove sintesi; per farlo, deve decifrare e mettere in comunicazione i codici culturali in una situazione di pluralismo non solo *etnico* ma anche *etico*, che coinvolge *al loro interno* i gruppi autoctoni di una società plurale”⁵⁹.

La pedagogia interculturale è storicamente nata come risposta educativa capace di affrontare i rischi della convivenza plurale per trasformarla in valore e il suo paradigma scientifico è oggi più che mai

⁵⁵ Cfr. M. Santerini, *Per una pedagogia interculturale critica: la ricerca tra “emergenza” e integrazione*, in G. Cappuccio, G. Compagno, S. Polenghi, *30 anni dopo la Convenzione ONU sui diritti per l'infanzia. Quale pedagogia per i minori?*, Lecce, Pensa Multimedia, 2020.

⁵⁶ Cfr. M. Catarci, *Considerazioni critiche sulla nozione di integrazione di migranti e rifugiati*, cit.

⁵⁷ Cfr. G. Genovesi, L. Bellatalla, E. Marescotti, *Pedagogia e Globalizzazione: un falso problema?*, Milano, FrancoAngeli, 2005, p. 35.

⁵⁸ S. Premoli, *Pedagogie per un mondo globale. Culture, panorami dell'educazione, prospettive*, Torino, Ega Editore, 2008, p. 198.

⁵⁹ M. Santerini, *Per una pedagogia interculturale critica: la ricerca tra “emergenza” e integrazione*, cit.

indispensabile. Il *superdiversity* richiama la necessità di diffondere la pedagogia interculturale oltre i suoi naturali confini – caratterizzati in prevalenza dai sistemi scolastici ed extra-scolastici – per accogliere la nuova e profonda complessità che caratterizza il sistema sociale attuale poiché “il living together rappresenta un obiettivo cruciale del mondo contemporaneo, specie di fronte alla coscienza che l’immigrazione e le ondate dei rifugiati sono destinate a crescere nei prossimi decenni, soprattutto a causa delle guerre, instabilità politica, povertà e distruzione dell’ambiente”⁶⁰.

Riferimenti bibliografici

Alessandrini G. (a cura di), *Formare al management della diversità. Nuove competenze e apprendimenti nell’impresa*, Milano, Guerini e Associati, 2010

Bird A., Mendenhall M., Stevens M. J., Oddou G., *Defining the content domain of intercultural competence for global leaders*, in “Journal of Managerial Psychology”, 25 (8), 2010

Blommaert J., *Citizenship, Language, and Superdiversity: Towards Complexity*, in “Journal of Language, Identity, and Education”, 12, 2013

Idem, *Commentary: Superdiversity old and new*, in “Journal of Language and Communication”, 44, 2015

Bombelli M. C., Lazazzara A., *Superare il Diversity Management. Come alcune terapie rischiano di peggiorare le malattie organizzative*, in “Sociologia del Lavoro”, 134, 2014

Bonetti S., Fiorucci M. (a cura di), *Uomini senza qualità. La formazione dei lavoratori immigrati dalla negazione al riconoscimento*, Milano, Guerini, 2006

Cambi F., *Incontro e Dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*, Roma, Carocci, 2006

Catarci M., *Considerazioni critiche sulla nozione di integrazione di migranti e rifugiati*, in “REMHU - Rev. Interdiscip. Mobil. Hum”, XXII, 43, 2014

Cohen-Emerique M., *Per un approccio interculturale nelle professioni sociali e educative: dagli inquadramenti teorici alle modalità operative*, tr. it., Trento, Erikson, 2017

Costa M., *Forma-Azione: i processi di capacitazione nei contesti di innovazione*, in “Formazione & Insegnamento”, XI (1), 2013

Damini M., Surian A., *L’uso degli incidenti critici nella valutazione dello sviluppo delle competenze interculturali*, in “Giornale Italiano della Ricerca Educativa”, numero speciale, 2012

De Vita L., *Il Diversity Management in Europa e in Italia. L’esperienza delle Carte della Diversità*, Milano, FrancoAngeli, 2011

Deardorff D. K., *The Sage Handbook of Intercultural Competence*, Thousand Oaks, Sage, 2009

⁶⁰ M. Santerini, *Educazione, religioni e cittadinanza*, in “Quaderni di Diritto e Politica Ecclesiastica”, 1, 2016, p. 41.

- Dossier Statistico Immigrazione, Centro Studi e Ricerche, Roma, IDOS, 2020
- European Commission, *Practical Guide to launch and implement a Diversity Charter*, Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2015
- Foster Curtis E., Dreachslin J. L., *Diversity Management Interventions and Organizational Performance: A Synthesis of Current Literature*, in “Human Resource Development Review”, 7 (1), 2008
- Genovesi G., Bellatalla L., Marescotti E., *Pedagogia e Globalizzazione: un falso problema?*, Milano, FrancoAngeli, 2005
- Grzymala-Kazłowska A., Phillimore J., *Introduction: rethinking integration. New perspectives on adaptation and settlement in the era of super-diversity*, in “Journal of Ethnic and Migration Studies”, 44 (2), 2018
- Harrison D. A., Klein K. J., *What’s the Difference? Diversity Constructs as Separation, Variety, or Disparity in Organizations*, in “Academy of Management Review”, 32(4), 2007
- Homan Hollenbeck A. C., Humphrey J. R., Van Knippenberg S. E., Ilgen D., Van Kleef D. R., *Facing Differences with an Open Mind: Openness to Experience, Salience of Intragroup Differences, and Performance of Diverse Work Groups*, in “Academy of Management Journal”, 51(6), 2008
- International Labour Organization, *Decent Work and the Sustainable Development Goals: A guidebook on SDG Labour Market Indicators*, Ginevra, International Labour Office, 2018
- Joshi A., Roh H., *The Role of Context in Work Team Diversity Research: A Meta-Analytic Review*, in “Academy of Management Journal”, 52 (3), 2009
- Kok S., Rogers R., *Rethinking migration in the digital age: transglobalization and the Somali diaspora*, in “Global Networks”, 17 (1), 2017
- Kulik C. T., *Working below and above the line: The research-practice gap in diversity management*, in “Human Resource Management Journal”, 24 (2), 2014
- Kunze F., Boehm S. A., Bruch H., *Age diversity, age discrimination climate and performance consequences-a cross organizational study*, in “Journal of Organizational Behavior”, 32 (2), 2011
- Levitt P., Jaworsky B. N., *Transnational Migration Studies: Past Developments and Future Trends*, in “Annual Review of Sociology”, n. 33, 2007
- Martins L. L., Milliken F. J., *Searching for Common Threads: Understanding the Multiple Effects of Diversity in Organizational Groups*, in “Academy of Management Review”, 21(2), 1996
- Maslow A. H., *Motivation and personality*, New York, Harper and Brothers, 1954
- Meissner F., *Socialising Relational Diversity through a Superdiversity Lens*, London, Palgrave, 2016
- Mezirow J., *Apprendimento e trasformazione*, tr. it., Milano, R. Cortina, 2003
- Mezzadra S., Neilson B., *Confini e frontiere. La moltiplicazione del lavoro nel mondo globale*, Bologna, il Mulino, 2013
- Milani M., *La competenza interculturale in ambito scolastico: il ruolo dei contesti organizzativi*, in “MeTis. Mondi Educativi. Temi, Indagini, Suggestioni”, 8 (2), 2018
- Mor Barak M. E., *The inclusive Workplace: An Ecosystems Approach to Diversity Management*, in “The Social Worker”, 45 (4), 2000

- Eadem, *Inclusion is the Key to Diversity Management, but What is Inclusion?*, in “Human Service Organizations Management, Leadership and Governance”, 39 (2), 2015
- Ozkazanc-Pan B., “*Superdiversity*”: a new paradigm for inclusion in a transnational world, in “Equality, Diversity and Inclusion”, 38 (4), 2019
- Pasta S., *Razzismi 2.0. Analisi socio-educativa dell’odio online*, Brescia, Scholé, 2018
- Pieterse A. N., Van Knippenberg D., Van Dierendonck D., *Cultural Diversity and Team Performance: The Role of Team Member Goal Orientation*, in “Academy of Management Journal”, 56 (3), 2013
- Portera A., *Tesori Sommersi. Emigrazione, identità, bisogni educativi interculturali*, Milano, FrancoAngeli, 1997
- Idem, *Manuale di pedagogia interculturale: risposte educative nella società globale*, Roma-Bari, Laterza, 2013
- Portera A., Dusi P. (a cura di), *Neoliberalismo, educazione e competenze interculturali*, Milano, FrancoAngeli, 2016
- Portera A., La Marca A., Catarci M. (a cura di), *Pedagogia Interculturale*, Brescia, La Scuola, 2015
- Portera A., Milani M. (a cura di), *Competenze interculturali e successo formativo. Sviluppo di un modello nel contesto universitario*, Pisa, ETS, 2019
- Premoli S., *Pedagogie per un mondo globale. Culture, panorami dell’educazione, prospettive*, Torino, Ega, 2008
- Richard O. C., Barnett T., Dwyer S., Chadwick K., *Cultural Diversity in Management, Firm Performance, and the Moderating Role of Entrepreneurial Orientation Dimensions*, in “Academy of Management Journal”, 47 (2), 2004
- Santerini M., *Intercultura*, Brescia, La Scuola, 2003
- Eadem, *Educazione, religioni e cittadinanza*, in “Quaderni di Diritto e Politica Ecclesiastica”, 1, 2016
- Eadem, *Da stranieri a cittadini*, Milano, Mondadori Università, 2017
- Eadem, *Pedagogia socio-culturale*, Milano, Mondadori Università, 2019
- Sassen S., *Una sociologia della globalizzazione*, tr. it., Torino, Einaudi, 2008
- Siebers H., *Does the superdiversity label stick? Configurations of ethnic diversity in Dutch class rooms*, in “International Sociology”, 33(6), 2018
- Van Knippenberg D., Schippers M. C., *Work Group Diversity*, in “Annual Review of Psychology”, 58, 2007
- Vertovec S., *Super-diversity and its implications*, in “Ethnic and Racial Studies”, 30 (6), 2007
- Idem, *Talking around super-diversity*, in “Ethnic and Racial Studies”, 42 (1) 2019.

Un educatore in “punta di piedi”: l’educativa domiciliare dentro e oltre la pandemia

Madriz Elisabetta

La tutela dei minori utilizza modalità di cura educativa diverse: una delle più rispettose, della fragilità e della resilienza familiare, è l’educativa domiciliare. Gli interventi educativi domiciliari richiedono una professionalità volta a promuovere cambiamento, secondo criteri di rispetto, di delicata attenzione all’intimità dei nuclei e di apertura alle diverse forme di realizzazione del sistema “famiglia”. Il tempo della pandemia ha confermato alcuni elementi di fondamento educativo di questo particolare servizio e ha richiesto modalità di intervento nuove, faticose ma generative.

The child protection has different care methods: one of the most respectful of family fragility and resilience is the home-care intervention. This social-educational service requires professionalism aimed at promoting change with respect, delicate attention to the intimacy and openness to the different forms of being a family. The pandemic confirmed some elements of educational theories about the “home-care” and required new, tiring but generative methods of intervention.

Parole chiave: educativa domiciliare, famiglie fragili, educatore, pandemia, delicatezza.

Key-words: home-care intervention, vulnerable families, educator, pandemic, gentleness.

1. *Il quadro generale: la tutela dei minori nelle situazioni di vulnerabilità*

“L’idea che un bambino non sia proprietà privata della famiglia, ma un soggetto titolare di diritti che la famiglia, la società civile e le diverse articolazioni dello Stato, insieme, hanno il dovere rendere esigibili è, a livello nazionale, ampiamente regolamentata dall’insieme di un sostanzioso corpus legislativo”¹. Dentro questo corpus legislativo il denominatore comune è costituito da un concetto che deve il suo etimo al verbo latino *tueor* e che ha a che vedere con tutte quelle azioni

¹ P. Milani, S. Serbati, *Il diritto di crescere nella propria famiglia. Ancora troppe carenze ed iniquità nel sostegno alle famiglie*, in F. Santamaria (a cura di), *Stare con ragazze ragazzi in difficoltà. La via educativa nei territori*, Supplemento al n. 315/2018 di “Animazione Sociale”, pp. 67-78, qui p. 67.

di cura, di protezione, di garanzia, di custodia che si concretizzano nella “tutela”. La tutela dei minori si manifesta, a livello giuridico, nella forma di tutti gli interventi di cura e di protezione per i soggetti che non sono in grado autonomamente di esercitare i propri diritti e curare i propri interessi. Le caratteristiche fisiologiche di incapacità e vulnerabilità di coloro che, nell’ordinamento italiano, hanno meno di 18 anni vengono a manifestarsi accompagnate da particolari *bisogni di crescita*, in tutte quelle situazioni in cui si registra una difficoltà ad averne cura da parte degli adulti di riferimento. Le situazioni che mettono gli adulti, genitori in questo caso, in condizioni di *fatica* sono dettate da molteplici situazioni (economiche, relazionali, culturali, sociali in senso allargato e in senso ristretto, etc.) con il risultato di determinare una condizione che diviene oggetto di interventi specifici da parte del sistema dei servizi: parliamo, in questi casi, di “famiglie vulnerabili”.

Cosa intendiamo con questa espressione? E in che modo il concetto di vulnerabilità rappresenta quella situazione per cui risulta necessario “aprire le porte della propria casa” per fare spazio ad interventi educativi? Quando attribuiamo ad un nucleo familiare la qualità della *vulnerabilità* non dobbiamo pensare immediatamente e soltanto a situazioni di deprivazione, di mancanza, di trascuratezza. Con la lente di ingrandimento pedagogica, invece, riteniamo che essa vada “intesa come condizione che può riguardare ogni famiglia in specifiche fasi del suo ciclo di vita e che è caratterizzata dalla mancata o debole capacità nel costruire e/o mantenere l’insieme delle condizioni (interne e esterne) che consente un esercizio positivo e autonomo delle funzioni genitoriali. La vulnerabilità è pertanto una situazione socialmente determinata da cui può emergere la negligenza parentale o trascuratezza, la quale indica la carente capacità di risposta ai bisogni evolutivi dei figli da parte delle figure genitoriali”².

La vulnerabilità va assunta nei termini non di una incapacità, ma di una *situazione possibile*, che caratterizza tutte le famiglie nel loro percorso di costituzione e di realizzazione in quanto cellula sociale: la vulnerabilità è un tratto naturale del “divenire famiglia” non una etichetta negativa permanente, e proprio per questo ha una natura *fisiologica* (non patologica) tanto da contenere in sé dei tratti fortemente

² Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Linee di indirizzo nazionali “L’intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità. Promozione della genitorialità positiva”, 2017, p. 7.

generativi. Ogni nucleo familiare affronta, con gli strumenti a sé propri, i diversi momenti del suo ciclo di vita: dalla formazione della coppia, alla nascita del primo figlio, all’adolescenza del figlio il nucleo attraversa i primi passaggi che lo mettono alla prova, che fanno sperimentare la tenuta della sua progettualità, ma anche la capacità di reggere ai cambiamenti con la dovuta flessibilità, ristrutturandosi ed adattandosi alle mutate condizioni. Nessuna famiglia, insomma, è esente da questi processi, ma certamente il loro esito è la conseguenza di molti fattori, tra i quali sicuramente anche gli antecedenti storici, personali, costitutivi di ciascun membro della famiglia. Ecco perché la vulnerabilità assume tratti generativi se riconosciuta come “il cuore dell’esperienza umana più significativa”³, nel suo inevitabile legame con la prospettiva della resilienza. In tal senso, concordiamo pienamente con Contini, secondo cui le “*famiglie resilienti*, quelle che, passando attraverso sofferenze e problemi non solo non si abbattono, ma si rafforzano, trasformando quelle esperienze negative in occasioni e strumenti di crescita, di arricchimento, di consapevolezza”⁴. La vulnerabilità, in tale accezione, torna ad essere il luogo autentico dell’esperienza vitale umana, non un’etichetta che segna indelebilmente la famiglia nelle sue incapacità, ma che la rappresenta nella sua essenza fondamentale: quella di essere luogo potenzialmente fecondo di generatività, di apertura, di possibilità, non esente da difficoltà, cadute, momenti di stallo.

Da questa prima condivisione del concetto di *vulnerabilità* traiamo gli elementi più importanti per anticipare ciò che discuteremo all’interno del saggio in merito alla professionalità educativa che lavora a contatto con le famiglie fragili. L’entrare *in punta di piedi* prevede non solo la “delicatezza strutturale” dell’intervento, ma il fatto che essa si fondi su due atti preliminari:

- l’*annullamento* delle etichette (noncuranza, debolezza, povertà ...) che caratterizzano le famiglie che hanno bisogno di un accompagnamento educativo;

- il *disvelamento* delle potenzialità nascoste sotto la facciata, alle volte prima evidenza, della mancanza di capacità di cura, per la cui ragione si attivano i vari passaggi dell’intervento.

³ P. Milani, M. Ius, S. Serbati, *Vulnerabilità e resilienza: lessico minimo*, in “*Studium Educationis*”, anno XIV n. 3 – ottobre 2013, pp. 71-80, qui p. 72.

⁴ M. Contini, *Famiglie in difficoltà e cura educativa. Obiettivo: empowerment*, in “*Studium Educationis*”, anno XIV n. 3 – ottobre 2013, pp. 81-86, qui p. 82.

Come sottolinea Tuggia il percorso di osservazione di un educatore domiciliare è un “percorso di apprendimento attraverso il quale, di fronte alle fatiche, agli inaridimenti, alle incompetenze e alle colpe, sino alle soglie del male, l’educatore impara a non farsi offuscare la vista dalla nebbia di ciò che non funziona o di ciò che manca. Egli invece è capace di buttarsi a capofitto nella ricerca di ciò che è positivo nelle persone, anche se nascosto, soffocato, distorto; di quel po’ di terreno fertile su cui ri-seminare una speranza di un futuro possibile”⁵. Ci pare particolarmente pregnante l’atto del *disvelamento*, di filosofica memoria (pensiamo qui ad Heidegger), agito nella forma di un imprescindibile percorso di progressiva ricerca della vera natura potenziale di quella famiglia e di realizzazione di condizioni contestuali che facciano emergere tali potenzialità *in nuce*, al di là e oltre delle innegabili difficoltà che la caratterizzano. Questa è la modalità dell’accompagnamento educativo domiciliare, questo ne è lo sguardo, queste ne sono le caratteristiche di base: sebbene risultino un terreno comune per qualsiasi lavoro educativo, nella situazione dei servizi domiciliari diventano elementi fondamentali e si vestono di una delicatezza di cui diremo nelle parti centrale e conclusiva del saggio.

È bene, però, prendere le mosse da una descrizione un po’ più ampia di questa tipologia di servizio, inquadrandola per quella che è la sua natura storica e giungendo alle trasformazioni in termini realizzativi che la situazione pandemica, a quasi un anno dalla sua comparsa, ha comportato.

2. *L’educativa domiciliare tra storia e nuove emergenze*

Nell’accezione più immediata e tradizionale di un servizio educativo si è sempre pensato ad un luogo materialmente riconoscibile e codificato in cui gli educandi entrano, portando il loro bagaglio personale, per essere accompagnati da figure professionali in un percorso di realizzazione delle proprie potenzialità, considerati i bisogni di sviluppo specifici. Ciò è vero per un nido di infanzia, per un doposcuola, per una comunità minori, per un centro diurno per persone con disabilità o per anziani, per un centro di aggregazione giovanile, per una comunità per adulti con disturbi psichiatrici. In tutti questi luoghi, codificati non solo da uno spazio fisico ma anche da precise normative

⁵ M. Tuggia, *L’educatore come geografo dell’umano*, in “Animazione Sociale”, gennaio 2016, pp. 77- 85, qui p. 79.

di riferimento, gli educandi risiedono o partecipano a determinate attività, all’interno di esperienze e situazioni che vengono appositamente predisposte per generare i migliori esiti in termini di sviluppo e di crescita personali e comunitari.

I servizi di educativa domiciliare (diversamente denominati sul territorio nazionale ed internazionale⁶) rovesciano completamente questa prospettiva: escono dai luoghi costruiti ad hoc ed entrano in quanto di più intimo e personale connoti la vita delle famiglie, sia in senso materiale sia in senso simbolico, ovvero la loro casa. Sebbene vi siano molte tipologie di interventi a sostegno delle famiglie in difficoltà, diffusi specialmente all’estero, che utilizzano le forme dell’*home visiting*, di fatto nella specifica declinazione di tutela dei minori l’educativa domiciliare nasce a metà degli anni ‘80 in Italia e consiste in una serie di interventi che si svolgono, secondo una progettualità stabilita tra servizi sociali, famiglia ed educatori, nella casa e nei contesti quotidiani del minore e della sua famiglia. La quotidianità della casa e degli immediati contesti ad essa correlati (la scuola, il rione, il parco) diventano il luogo materiale e relazionale in cui l’intervento si svolge, seguendo ritmi e tempi che debbono inserirsi non in maniera artificiosa nella vita del nucleo, ma in forma naturale, sinuosa, flessibile, con l’umiltà di riconoscersi “a servizio” di quel contesto e dei suoi attori.

Ma che cos’è la casa? Cosa significa per una famiglia che sperimenta una difficoltà, aprire la propria casa ad altri (non sempre voluti e non sempre accolti), mostrarsi nelle proprie routine, nei propri limiti, nelle proprie quotidiane debolezze nella gestione dei figli?

Giorgi definisce “la casa come una sorta di luogo intermedio tra mondo interno e mondo esterno della persona”: “Essa rappresenta uno spazio di individuazione, un luogo attraverso cui la persona si definisce e si dà dei confini ... è il massimo della sicurezza spaziale, il punto da cui ogni uomo prende posizione come *essere razionale nello spazio*”⁷.

⁶ Per una ricognizione più approfondita sulla tipologia e sulla diffusione degli interventi di tipo domiciliare, si veda: C. Janssen, *L’educatore nella casa del bambino. Il sostegno educativo a minori e famiglie in difficoltà*, Milano, Casa Editrice Ambrosiana/Zanichelli, 2002; P. Milani, *Buongiorno signora Rossi. Domiciliarità e personalizzazione degli interventi con le famiglie vulnerabili*, in “Rivista Italiana di Educazione Familiare”, n. 2-2009, pp. 7-22; A. Petrella e S. Serbati, *Educativa domiciliare: quale partecipazione possibile? Operatori e genitori si confrontano con le proposte di una sperimentazione in corso*, in “Encyclopaideia”, XXI (48), 2017, pp. 46-69.

⁷ N. Giorgi, *Il significato psicologico della casa. Implicazioni positive e negative nella separazione genitoriale*, in “MinoriGiustizia”, n. 2/2009, pp. 78-82, qui p. 78.

La pratica educativa domiciliare è proprio la costruzione di questo legame intermedio tra dentro e fuori, tra spazio interno quotidiano, abitato da fatiche e da risorse, e spazio esterno che diviene cerchio dentro il quale allargare e beneficiare delle relazioni più ampie. La casa, che è per antonomasia il luogo di cura delle relazioni, diviene il contesto in cui promuovere stili relazionali e di cura adeguati, in cui conciliare istanze di crescita dei bambini e capacità di cura dei genitori, a partire dai gesti della quotidianità.

Per tutte queste ragioni, nella prospettiva italiana, nata come dicevamo già sul finire degli anni '80, è subito parso importante che *entrare in casa* non significava solo proteggere il minore ma “centrare l'intervento sulla *protezione della famiglia* nel suo insieme, evitando di allontanare da essa il bambino e cercando il modo per aiutare i genitori a prendersi adeguatamente cura dei propri figli”⁸. Accanto a ciò è risultato evidente che il cuore dell'intervento non potesse essere che di natura *educativa*: ecco forse la vera distintività della tutela delle relazioni in famiglie fragili, l'idea che soltanto la dimensione relazionale educativa potesse fare la differenza, non solo in termini qualitativi ma anche nella garanzia della permanenza dei nuovi stili genitoriali acquisiti. In qualche modo, solo il senso ed il tempo della quotidianità nei gesti possono garantire la pervasività di modalità attente e responsive ai bisogni crescita dei figli.

Ci sono due momenti normativi che, tra la fine degli anni Novanta e l'inizio del Duemila, risultano determinanti per affermare la dimensione qualitativamente educativa degli interventi domiciliari:

- la legge 285/1997 (Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza), che all'art. 4 legittima tutte “le azioni di sostegno al minore ed ai componenti della famiglia al fine di realizzare un'efficace azione di prevenzione delle situazioni di crisi e di rischio psico-sociale anche mediante il potenziamento di servizi di rete per interventi domiciliari, diurni, educativi territoriali, di sostegno alla frequenza scolastica e per quelli di pronto intervento”;

- la legge 328/2000 (Valorizzazione e sostegno delle responsabilità familiari) che, esplicitamente all'art. 22, afferma che sono erogabili sotto forma di beni e servizi “gli interventi di sostegno per i minori in situazione di disagio tramite il sostegno al nucleo familiare di origi-

⁸ P. Milani, *Buongiorno signora Rossi. Domiciliarità e personalizzazione degli interventi con le famiglie vulnerabili*, cit., p. 8.

ne”, in quanto interventi che costituiscono il livello essenziale delle prestazioni sociali.

Questo passaggio importante, dall’azione centrata sul minore all’intervento centrato sulla famiglia, o meglio, ad un intervento che assume la famiglia nella sua interezza (quindi non solo genitori, ma spesso l’intero nucleo che ha rapporti con i minori coinvolti) come protagonista del progetto educativo, tiene in considerazione i tre aspetti di fondamento di qualsiasi intervento domiciliare che Milani così sintetizza:

1) “... i genitori sono le persone più significative nella vita del bambino e ... è nella casa, dunque, nel suo mondo, che è più pertinente raggiungerli;

2) ... essere *buoni genitori* non è né naturale né facile. I genitori possono apprendere se si dà loro sostegno, conoscenza e se si permette loro di attingere dall’esperienza di altri;

3) ... affinché i genitori possano rispondere in modo efficace e positivo ai bisogni dei loro bambini, è necessario che i loro bisogni di persone adulte e di genitori siano soddisfatti grazie all’intervento dei professionisti”⁹.

I tre aspetti sono stati oggetto di profondo ripensamento, non nei termini della loro validità ma in quelli della loro attuabilità, durante la recente pandemia e i suoi esiti non hanno lasciato indenne l’educativa domiciliare, costringendola a trovare forme altre per entrare nelle case, nelle vite, nelle fatiche, nelle risorse delle famiglie. Il Covid-19 ha in qualche modo trasformato l’educativa domiciliare: se saldi sono rimasti i presupposti di tipo pedagogico, le modalità attraverso cui *entrare* nelle vite delle famiglie per accompagnarle a sviluppare o potenziare risorse e competenze hanno dovuto *trans-formarsi*, quindi *formarsi attraverso* la sperimentazione in prima persona, da parte degli educatori, della stessa condizione di *fragilità* vissuta dai propri educandi e dalle famiglie stesse.

3. *La pandemia e l’educativa domiciliare: appesi a un “filo”*

“Ci siamo ritrovati appesi ad un filo, nel senso stretto del termine: il filo di una connessione lenta o veloce, il filo di una telefonata o di una video-chiamata, il filo di un messaggio sullo smartphone o di una mail sgrammaticata e sofferente. Sì, appesi ad un filo: noi, le famiglie,

⁹ *Ibidem*, p. 11.

i bambini, le istituzioni” (intervista 1)¹⁰: così racconta un educatore domiciliare.

La pandemia ha reso tutti consapevoli della comune vulnerabilità di ciascun essere umano: perché dentro la pandemia nessuno di noi è stato esentato dal provare l’intera gamma delle sensazioni di paura, incertezza, solitudine. Questa condizione ha accentuato il bisogno di relazione e, come ha sottolineato Milani, di una particolare forma di relazione: non quella che fa sperimentare il distacco, la differenza, l’asimmetria tra chi riceve l’aiuto e chi lo dà, ma, all’opposto, “quella in cui riconosciamo nell’altro noi stessi, una comune umanità”¹¹. Il filo di cui parla l’educatore è quello a cui è stata quotidianamente appesa la speranza di trovare ristoro nell’incontro con l’altro, sia da parte dei bambini e dei ragazzi sia, alle volte, da parte delle loro famiglie: ristoro dalla paura di quello che poteva succedere davanti all’ignoto dandosi nella forma di un virus tanto subdolo quanto pericoloso, inizialmente presentatosi con la carta di identità della solita influenza stagionale, per poi scoprire, nel giro di pochi mesi, che avrebbe praticamente cancellato generazioni di nonni e bisnonni che erano sopravvissuti alla guerra. E quel filo è diventato, nella comune percezione della fragilità, l’unico strumento a cui affidare il senso della prossimità e della fiducia, a volte così faticosamente conquistate con un tempo lungo di avvicinamento alle storie di vita, entrando nelle case. Ma quando *in quelle case* tutti si sono dovuti chiudere, senza poter più aprire la porta a nessuno? Quando il fatto stesso di *avere una casa* si è posto come linea di discriminazione tra chi può contrastare la pandemia e chi non può farlo, come si è potuto garantire la presenza educativa quotidiana *da lontano*? Ma poi, come si fa ad educare *da lontano*? Come si fa ad ascoltare, a prendersi cura, a rassicurare, a far sognare un futuro diverso, a farlo immaginare e poi scrivere, *da lontano*?

¹⁰ All’interno di un percorso di ricerca-azione attraverso la supervisione pedagogica, sono stati indagati pensieri e sensazioni degli educatori impiegati in un SSSD (Servizio di Sostegno Socio-Educativo Domiciliare) di una città del Nord-Est, durante la pandemia. Sono stati intervistati 10 educatori, 3 maschi e 7 femmine, di età compresa tra 24 e 56 anni, che lavorano nel servizio da un periodo compreso tra 10 mesi e 9 anni. Le testimonianze dirette di 5 di loro, acquisite attraverso interviste svolte da parte della scrivente, dagli educatori e dalle educatrici sono di volta in volta riportate tra virgolette in corsivo all’interno del testo, scelte fra tutte perché in quale modo robuste testimonianze esperienziali delle argomentazioni teoriche riportate nel contributo.

¹¹ P. Milani, *Bambini e famiglie vulnerabili*, in “Animazione Sociale”, n. 334/2020, pp. 31-39, qui p. 32.

Abbiamo presto imparato che il concetto “da lontano” può trasformarsi in quello “a distanza”: e da quel momento in poi la distanza non è più stata la *misura della mancanza* ma la *condizione della presenza*.

La casa come luogo di cura intima e di appartenenza sicura è un’immagine che accompagna la nostra cultura, non soltanto educativa, ma anche politico-sociale e la qualifica. Questa immagine è stata messa a dura prova durante il tempo della pandemia, quando, con l’entrata in vigore del DPCM 9 marzo 2020, il lockdown sul territorio nazionale ha *decretato* (è proprio il caso di dirlo) una diversa interpretazione dell’immagine di “casa”, non sempre luogo sicuro, non solo contesto di “bene”. Non possiamo non pensare qui, come sottolinea Rizzo, alla “situazione di quei quartieri in cui spesso le case – raccontate in questo tempo come i luoghi sicuri in cui rifugiarsi – si sono dimostrate tutt’altro, inospitali, quando non addirittura pericolose: degli alveari di edilizia popolare trascurata; delle stanze sovraffollate, occupate, di fortuna, quando non del tutto assenti; “abitazioni (spesso) di pochi metri quadrati, in cui la clausura diventa una pratica molto scomoda e faticosa”¹², a volte non solo per il poco spazio a disposizione, ma anche per le biografie complesse che queste ospitano e che necessitano del territorio, con i suoi servizi e le relazioni che può offrire, per sopravvivere”¹³.

Ebbene, nella maggior parte dei casi, questi sono i quartieri in cui si svolgono i progetti di educativa domiciliare, questi sono gli alveari dell’edilizia trascurata che divengono i luoghi del risanamento sociale e relazionale, queste sono le abitazioni di quelle biografie complesse che hanno necessitato, anche e soprattutto durante la pandemia, di relazioni “appese a un filo” in quanto unico strumento, a volte, di un aggancio “buono” con ciò che ancora di progettuale ci può essere in quelle biografie. Ancora Milani, con le sue riflessioni, a darci evidenza della prima importante lezione imparata dalle famiglie vulnerabili nel tempo del Covid-19: “le famiglie hanno bisogno di qualità della relazione, che possiamo ritrovare in quest’ora, in cui il fare è stato

¹² A. Tolomelli, *Paulo Freire: “Nessuno libera nessuno, nessuno si libera da solo: ci si libera insieme”*, in <http://www.minimaetmoralia.it/wp/paulo-freire-nessuno-libera-nessuno-nessuno-si-libera-solo-ci-si-libera-in-sieme/>, consultato in data 07/07/2020.

¹³ M. Rizzo, *Covid -19 e nuove povertà. Esiti informalmente educativi della pandemia*, in “Annali online della Didattica e della Formazione Docente”, Vol. 12, n. 20/2020, pp. 301-313, qui p. 306.

spazzato via, scarnificato, dal virus. E la presenza può darsi anche a distanza. Perché la *distanza fisica* non è *distanza sociale*”¹⁴.

“La tecnologia ci ha permesso di restare in contatto, ma inizialmente non è stato facile per nessuno. Qualcuno aveva difficoltà a esporsi, per vergogna, a mostrarsi davanti ad una telecamera, qualcuno voleva preservare l’intimità della propria casa durante la chiusura; qualcuno non era capace di usare la tecnologia, o non ne era dotato. Le conversazioni hanno preso una nuova forma; hanno dato modo di entrare a contatto con la dimensione domestica autentica e con l’interiorità dei ragazzi e delle loro famiglie, soprattutto quelle più vulnerabili, che in alcuni casi si sono aperte e raccontate come mai avevano fatto prima d’ora”(intervista 2).

La distanza diviene in questo scenario, non ancora calato sulla situazione della pandemia, la *condizione della presenza*, l’unica condizione possibile per “esserci”: e quei devices e le loro applicazioni che negli ultimi anni abbiamo demonizzato come responsabili della progressiva scomparsa delle relazioni autentiche, a favore di quelle *virtuali*, sono diventati gli unici mediatori in grado di sostenere la complessità della situazione e di rendere possibile l’incontro. Nemmeno 10 anni fa, Bonino ci metteva in guardia dal rischio di ridurre le relazioni alle possibilità del *virtuale*: “Il tema dell’interazione virtuale, anziché reale, sta diventando molto rilevante con internet e con i cosiddetti social network. C’è infatti il rischio che le persone vivano senza sperimentare sufficienti situazioni di confronto reale con gli altri”¹⁵, proprio perché “le competenze e i gesti che sostengono la socialità positiva, pur essendo delle possibilità del nostro bagaglio biologico, si costituiscono solo nell’incontro faccia a faccia con le persone”¹⁶. Ma nel momento in cui l’incontro faccia a faccia è stato negato, ecco che necessariamente si è dovuti passare attraverso quegli strumenti e quella tecnologia mai abbastanza conosciuti, sperimentando per certi aspetti una sorta di incompetenza tecnica e la necessità di acquisire in tempi brevissimi un’alfabetizzazione tecnologica. Il vocabolario della quotidianità si è arricchito di termini mai tanto usati prima: connessione, videochiamata, chat, applicazioni. Attraverso questo lessico della precarietà virtuale gli educatori hanno costruito, mantenuto, rafforzato, perso momentaneamente, riallacciato, consolidato quei rapporti di fi-

¹⁴ P. Milani, *Bambini e famiglie vulnerabili*, cit., p. 32.

¹⁵ S. Bonino, *Altruisti per natura: alle radici della socialità positiva*, Roma-Bari, Laterza, 2012, p. 118.

¹⁶ *Ibidem*.

ducia e di vicinanza di cui l’educativa domiciliare si sostanzia. Perché se prima, con fatica, le famiglie avevano iniziato a fidarsi e ad aprire la porta di casa, ora quel *filo* di cui abbiamo detto più sopra è diventato una porta invisibile, da aprire il più possibile, da lasciare aperta anche quando *non è ora di...*, anche quando *non è l’orario dell’incontro prestabilito*.

Ed è in questi incontri mai sperimentati prima che la comune matrice di umana fragilità non ha tardato ad evidenziarsi, lasciando a volte libera di esprimersi, con la voce degli educatori, la sincerità, oltre ad ogni pretesa di professionalità: *“Mi sentivo distante da quelle famiglie senza sapere se quelle parole, in quei giorni, perlopiù di conforto, sarebbero bastate”* (intervista 3). Le voci si moltiplicano e, nei momenti di supervisione pedagogica anche essi svolti attraverso gli incontri su piattaforma e a distanza, escono con una *buona irruenza*, quasi un’incontenibile energia positiva, maturata non solo a causa dalle condizioni di difficoltà e di privazione relazionale, ma soprattutto per la *ri-acquisita* consapevolezza dell’importanza del proprio impegno e della propria postura educativa esercitata *al fianco* delle famiglie. Aggiunge un altro educatore: *“Abbiamo cercato di trasmettere alle famiglie, ai bambini, ai ragazzi, il nostro sorriso, il nostro volerli ‘essere’ per loro e con loro, con i nostri occhi, con le nostre parole, desiderosi di dimostrare fiducia, sicurezza ... perché tutto andrà bene”* (intervista 4). Mentre le immagini dei telegiornali si popolavano di arcobaleni, lo schermo di un pc o di un tablet, i messaggi in chat, gli sms, le videochiamate, le chiamate audio sono diventati i nuovi spazi da *abitare educativamente*: la condizione della domiciliarità *ha trovato casa sui devices* e quella condivisione concreta dei gesti semplici e modesti della cura quotidiana dei bambini e delle relazioni con i loro genitori si è trasformata in immagini, parole, foto, suoni, canzoni. E ciò che, prima della pandemia, rappresentava la condivisione di quel *“sapere della vita quotidiana fatto di piccoli gesti”* perché è *“quella vicinanza, anche fisica, umile, rispettosa e attenta ... che crea la vera relazione, il legame fra le persone”*¹⁷, ha trovato durante la pandemia forme di espressione e di esistenza propria attraverso un *filo*, al quale sono state appese le speranze di ritrovare presto la *“presenza”*.

“Finisce il lockdown e arriva il momento di uscire da quel guscio dove siamo rimasti chiusi in un tempo sospeso. Ci incontriamo in “pre-

¹⁷ P. Milani, *Buongiorno signora Rossi. Domiciliarità e personalizzazione degli interventi con le famiglie vulnerabili*, cit., p. 16.

senza”, termine che non avrei mai immaginato di utilizzare e che continueremo a dover specificare per chissà quanto tempo: “Come ci incontriamo? In presenza? Tramite remoto? Facciamo una riunione in Zoom?”, fino a quando dovremo ancora esprimerci così? Ci si incontra all’aperto, siamo invitati a svolgere le attività educative fuori dalle case, fuori dalle strutture, nel territorio, nella strada. Così si incontrano gli abitanti del quartiere e noi educatori abbiamo l’opportunità di creare armonia tra i residenti, di scoprire le risorse così come le difficoltà di quella famiglia. Siamo invitati a creare legami positivi, a indicare le possibilità di aiuto tra famiglie, ma soprattutto educare gli adolescenti ad aver cura del posto dove vivono, renderlo migliore” (intervista 5).

È maggio e finalmente, dopo mesi di chiusura e di limitazioni relazionali mai immaginate prima, le attività educative possono ricominciare, secondo modalità mai sperimentate, legate a distanziamento fisico, uso di dispositivi di protezione, impossibilità di vivere quella prossimità anche fisica che è tratto essenziale del lavoro educativo, per lo meno per come lo abbiamo interpretato e agito fino ad ora. La sensazione è che il servizio educativo che c’era prima non ci sia più e la condizione pandemica abbia imposto forme di stare in relazione non semplici da attuare che spaventano gli educatori impegnati nel fare progetti in condizioni così incerte: eppure la paura iniziale svanisce negli incontri, dove gli sguardi oltre la mascherina si fanno parola, dove i racconti e la voglia di stare insieme hanno la forza di superare ogni regola imposta, ogni limitazione, ogni restrizione. Sarà diverso, di certo, ma vale la pena di tentare per ogni storia di vita che si può sottrarre ad un destino per accompagnare dentro un progetto.

4. *Questione di delicatezza: visibili da dentro, invisibili da fuori*

L’attivazione di un intervento di educativa domiciliare non nasce sempre da un immediato bisogno manifestato chiaramente in questa direzione dalla famiglia, anzi, soltanto in pochi casi l’origine del percorso è questa. Più spesso l’attivazione nasce dall’intercettazione e dal riconoscimento, da parte del servizio sociale, di un bisogno della famiglia manifestato in altri tipi di urgenze o fatiche, sovente di tipo economico, sociale e relazionale in senso allargato. In alcuni casi il mandato di tipo istituzionale proviene dal Tribunale per i Minori, ed espone famiglia, minore, servizi ed educatore a procedure ancora più complesse di gestione degli incontri, delle attività, della rendiconta-

zione del percorso educativo. E come ben afferma Pedrocco Biancardi, l’incontro “con un bambino che soffre perché maltrattato o trascurato in famiglia porta immediatamente, istintivamente ad una squalifica dei genitori”¹⁸: ed è qui che risiede il primo importante *lavoro su di sé* che l’educatore è chiamato a svolgere, passando da un atteggiamento di istintiva squalifica dei genitori ad una *intenzionale promozione* delle loro capacità di cura del figlio, adottando solo in un secondo momento la quotidianità come ambito di azione privilegiato. In qualche modo il lavoro educativo inizia molto prima dell’incontro reale con la famiglia, e la *delicatezza* che lo caratterizza riguarda il fatto che “quanta più cura l’educatore ripone nel costruirsi un’immagine dell’umanità che andrà a incontrare, tanta più attenzione investirà nel ricordarsi che si tratta, appunto, solo di un’immagine: ovvero la ricostruzione dell’insieme delle informazioni ricevute operata dalla propria mente sulla base del proprio framework, fatto di teorie esplicite – ma anche di implicite – di cui potrebbe non essere consapevole”¹⁹. Quell’incontro con la famiglia e con il minore inizia già nella mente dell’educatore, nella costruzione di un’immagine della situazione sulla base delle informazioni ricevute, degli appunti scritti con mano sicura sul taccuino nei pochi incontri preparatori, nei detti e negli intendimenti impliciti degli interlocutori che hanno presentato il caso. Perché a partire dal primo incontro andrà attivato quello che Musi definisce un “ascolto impregiudicato”²⁰, veicolato dalla capacità dell’educatore di far tacere la sua storia professionale, i suoi tanti incontri, le diverse situazioni in cui si è imbattuto in “casi simili”, per dedicare la sua massima *attenzione pulita* all’umanità che sta incontrando adesso. La *pulizia* della propria attenzione si radica nella volontà dell’educatore di essere un vero geografo, di *esplorare* quelle terre (delle famiglie e dei loro contesti) con l’occhio nudo di chi non ha mai guardato prima, non con quello ormai abituato a inforcare gli occhiali che ingrandiscono gli stessi particolari negativi e li fanno risaltare come unici: è un at-

¹⁸ M. T. Pedrocco Biancardi, *L’home visiting visto da vicino, in versione italiana*, in M. T. Pedrocco Biancardi (a cura di), *Curare senza allontanare. Esperienze di home visiting per il sostegno educativo alla famiglia*, Milano, FrancoAngeli, 2013, pp. 23-50, qui p. 25.

¹⁹ M. Tuggia, *L’educatore come geografo dell’umano*, op. cit., p. 82.

²⁰ E. Musi, *Intenzionalità ed emozioni nel lavoro di cura rivolto alle famiglie fragili*, in M. Zappa (a cura di), *Ricostruire genitorialità. Sostenere le famiglie fragili per tutelare il benessere dei figli*, Milano, FrancoAngeli, 2008, pp. 36-56, qui p. 39.

teggimento non immediato, questo, perché chiede all'educatore di dimenticare quanto sa delle caratteristiche ricorrenti delle famiglie vulnerabili, per andare a “credere nelle possibilità del cambiamento degli itinerari personali e familiari ..., a favorire l'apprendimento di esperienze relazionali nuove”²¹, facendo intravedere, con discrezione e senza pressioni, una immagine *altra* di sé. Perché le famiglie che fanno fatica portano già su di sé delle etichette pesanti, che provengono addirittura dalle storie familiari di origine e sono dei macigni perché precedono ogni ragionevole beneficio del dubbio, tracciando traiettorie di mancanze, di deprivazioni, di inadeguatezze che paiono inanellarsi l'una all'altra, in un vincolo di necessità impossibile da spezzare. L'attenzione pulita, la sensibilità come dotazione di intelligenza – e non solo come moto dell'animo –, la capacità di fronteggiare e di contenere l'eventuale ritrosia o non-accettazione dell'intervento (spesso percepito come un'entrata impropria, ingombrante e inutile nella propria intimità) da parte della famiglia, devono potersi tradurre in una “competenza professionale e politica”²², intendendola come capacità di riabilitare la famiglia non solo in se stessa e per se stessa, ma soprattutto di fronte alle comunità sociali. Ecco perché l'attenzione pulita non è solo un *guardare all'interno* della famiglia riconoscendone, accanto alle fatiche, le potenzialità, ma è anche un *tenere fermi* nel proprio campo visivo “i contesti che, come cerchi concentrici, si allargano dal nucleo familiare fino al contesto globale”²³.

L'immagine “visibili da dentro, invisibili da fuori” rinvia alle modalità esplicite di conduzione dell'intervento educativo: all'interno, dentro la famiglia, l'educatore si pone come presenza sicura, ben *visibile* nella sua postura, riconoscibile e stabile nei suoi comportamenti e nei limiti del proprio agire (affiancamento e non sostituzione), mentre al di fuori, nei cerchi sociali esterni al nucleo familiare, egli deve diventare trasparente, un *invisibile* conduttore/facilitatore di relazioni, che *c'è per non esserci*, che fa attenzione a stare sempre un passo in-

²¹ R. Belfiore, A. Talarico, *Il percorso di preparazione all'esercizio dell'home visiting: l'esperienza dell'Azienda Sanitaria Provinciale di Catanzaro*, in M. T. Pedrocchio Biancardi (a cura di), *Curare senza allontanare. Esperienze di home visiting per il sostegno educativo alla famiglia*, Milano, FrancoAngeli, 2013, pp. 51-84, qui p. 66.

²² Musi, *Intenzionalità ed emozioni nel lavoro di cura rivolto alle famiglie fragili*, cit., p. 49.

²³ M. Contini, *Famiglie in difficoltà e cura educativa. Obiettivo: empowerment*, in “Studium Educationis”, anno XIV n. 3 – ottobre 2013, pp. 81-86, qui p. 85.

dietro, fino a scomparire per lasciare che le relazioni nei cerchi più ampi crescano, si alimentino, procedano con propri spazi e con propri tempi. Sarebbe del tutto inutile lavorare solo internamente, perché, come dicevamo più sopra, quasi sempre sono i legami con il contesto che mancano, o che sono deboli o inefficaci: l’educatore si pone quindi a servizio di una mediazione generalizzata e diffusa, lavorando contemporaneamente all’interno del nucleo e al suo esterno, nella costruzione di reti dentro le quali la famiglia non sia soltanto un ricevitore di servizi o benefit, ma partecipi in ragione della sua capacità, magari latente, di costituirsi come possibile *luogo generativo di capitale sociale*. Secondo questa prospettiva, avanzata da Sità, le relazioni educative familiari sono “capaci di promuovere non solo la quantità dei legami tra persone ma anche la loro qualità, intesa come possibilità di sviluppare relazioni diversificate e di avviare processi di cambiamento, di costruzione condivisa di norme e significati, attivazione di risorse personali e di contesto”²⁴. Una delle caratteristiche più comuni delle famiglie vulnerabili è proprio quella di possedere poche reti di relazione, di non essere capaci di alimentarne attivamente i legami, di non saperli mantenere nel tempo, di coglierne solo estemporaneamente la valenza di tipo generativo, che ha invece ricadute positive non solo nell’immediato ma anche, in prospettiva. Se da un lato, il lavoro principale nei confronti dei membri della famiglia si condensa nel “*rinforzare le loro forze*, sostenere la loro fatica, la loro creatività, la loro voglia di progredire, attraverso un *approccio debole*, che li aiuti ad assumere un atteggiamento di ricerca, ossia di riflessività sul loro agire quotidiano”²⁵, dall’altro lato l’educatore si pone come mediatore e si occupa di riannodare quei fili relazionali e sociali che erano andati perduti o che non si sapeva nemmeno che potessero stare uniti, traendo reciproco beneficio. In questo senso, promuovere nella famiglia la sua predisposizione ad essere luogo che genera capitale sociale significa metterla in grado di riallacciare o costituire ex novo dei legami di significato, quei legami che sono stati persi nella fatica delle circo-

²⁴ C. Sità, *Promuovere capitale sociale nelle relazioni educative: l’educazione familiare*, L. Mortari, C. Sità (a cura di), *Pratiche di civiltà*, Trento, Erickson, 2007, p. 178.

²⁵ P. Milani, *Introduzione all’edizione italiana* (curata da P. Milani, S. Serbati e M. Ius) in S. Lavigneur, S. Coutu, D. Dubeau, *Sostenere la genitorialità. Strumenti per rinforzare le competenze educative*, Trento, Erickson, 2011, pp. 7-12, qui pp. 8-9.

stanze, interrotti nell'acquisizione di un'etichetta di disagio, trascurati nell'errata credenza di bastare a se stessi.

In queste azioni si condensa la dimensione politica dell'agire educativo, nell'impegno a travalicare gli *aspetti micro* del proprio mandato, per aderire ad una richiesta implicita più ampia e pervasiva, quella cioè di creare un anche bene sociale e culturale, riabilitando i legami personali nei territori, risanando luoghi fisici e relazionali che sono stati abbandonati al loro disagio, operando per una diversa percezione e visione di chi sperimenta la fragilità. Il lavoro è politico perché assume come obiettivo quello di *riscrivere le immagini delle periferie* (nell'accezione di tipo culturale-sociale e non soltanto geografico) attribuendo ad esse non più connotati di mancanza o di inadeguatezza, ma ritessendo legami di vicinanza e di prossimità voluti e ricercati, perché una volta abilitati, possano procedere in autonomia e con un buon grado di soddisfazione. Su questo scenario avviene (dovrebbe avvenire) la migliore e auspicata conclusione di un intervento di educativa domiciliare, con il *congedo*: un momento delicatissimo, non meno implicante di tutti gli altri passaggi, per la responsabilità che comporta, ma sicuramente decisivo in ordine a quell'impegno politico di cui si è detto sopra. Il congedo (ciò che in altri termini quanto mai riduttivi si definisce la *chiusura del caso*) è in qualche modo una messa alla prova della tenuta del nuovo equilibrio: quella fiducia che l'educatore ha ottenuto ad inizio intervento dal nucleo familiare ora viene restituita per intero, perché il fine del suo lavoro non è di mantenere la permanenza della relazione educativa, ma all'opposto, quello di portarla alla sua *naturale non-necessità*. L'educatore ha concluso il suo mandato quando *non serve più*, quando il suo ruolo di accompagnamento, di supporto, di esemplificazione di un *modo altro dell'aver cura* si è esaurito, perché quella famiglia ha sviluppato un proprio modo per condurre la propria esistenza, ha acquisito una sua identità educativa per rispondere in maniera adeguata, a sé confacente, ai bisogni di crescita dei bambini.

L'intervento di educativa domiciliare si apre con un'entrata *in punta di piedi* e allo stesso modo si chiude: il primo incontro, l'*apertura simbolica* della porta di casa, contrassegna l'inizio di un percorso di delicato accostamento alla vita di una famiglia, un progressivo addentrarsi in biografie spesso sofferenti ma non prive di potenzialità, da individuare, da promuovere, da far fiorire, con quell'atteggiamento di serena presenza nei gesti della quotidianità, attivando pratiche di riscrittura del proprio futuro e di riprogettazione personale e comunita-

ria. Con la stessa delicatezza, senza fare rumore, quasi in *dissoluzione*, rispetto alle figure ora protagoniste in autonomia, l’educatore chiude la porta, senza girarsi più indietro, lasciando il messaggio più importante senza pronunciare alcuna parola: “Sono sicuro che ce la farete”. Circa 15 anni fa, in un testo significativo per chi abbia cura dell’infanzia, Righetti ci ha dato conto del fatto che ogni bambino ha diritto al suo romanzo²⁶, ad una storia che viene scritta anche a partire dai pensieri, dalle esperienze, dalle biografie dei suoi genitori: nella Prefazione di quello stesso testo, citando i versi di Mario Luzi, venivamo invitati a metterci, nei confronti dei bambini, “ai piedi della loro crescita, all’ombra della loro statura prossima”²⁷. Un educatore domiciliare interpreta concretamente questo atteggiamento di servizio, di rispetto, di attesa: non sono passaggi facili, quando si lavora nella tutela, ma non è possibile prescindere da questi, che si condensano nell’essere fiduciosamente a servizio delle famiglie per accompagnarle al loro divenire, alla loro forma migliore di *essere famiglia*, aprendo e chiudendo la porta simbolica e materiale di una casa nella quale si è entrati, si è vissuti e da cui si è usciti, sempre in punta di piedi.

²⁶ P. Righetti, *Ogni bambino merita un romanzo. Lo sviluppo del sé dall’esperienza prenatale ai primi tre anni di vita*, Roma, Carocci, 2005.

²⁷ M. Luzi, *Per il battesimo dei nostri frammenti*, Milano, Garzanti, 1985.

Matematica in movimento: didatticaMente possibile ed efficace

Manuela Valentini e Sara Farroni¹

Si propone un intervento sperimentale di educazione motoria sullo sviluppo dell'intelligenza logico-matematica nella Scuola Primaria. Tramite EBSCO si è realizzata una systematic review di protocolli a livello internazionale. Sono poi state individuate due classi quarte suddivise in gruppo di controllo e di lavoro; a quest'ultimo è stato proposto un progetto sperimentale di attività motoria e matematica. Prima e dopo l'intervento, ad entrambi i gruppi sono stati proposti due tipi di test, per valutare le abilità di calcolo e soluzione di problemi e le abilità grosso motorie.

The proposal is to conduct an experimental intervention of physical education on the development of logical-mathematical intelligence in Primary Schools. Using EBSCO, a systematic review of protocols, at an international level, was carried out. Subsequently, two fourth-year classes were chosen and subdivided into a control group and a work group; the latter doing the experimental project aimed at improving motor activity and mathematics. Before and after the experimentation, both groups were given two different tests with the aim of evaluating their ability to calculate and to solve problems in addition to their gross motor skills.

Parole chiave: attività motoria, matematica, ricerca educativa-sperimentale, Scuola Primaria, interdisciplinarietà

Key-words: physical education/ activity, mathematics, experimental educational research, Primary School, interdisciplinary approach

1. Introduzione

La matematica risulta essere una delle discipline nelle quali gli alunni incontrano maggiori difficoltà di apprendimento sin dalla Scuola Primaria. Tali problematiche non sempre sono ascrivibili ad uno specifico disturbo, ma piuttosto ad un approccio metodologico a volte poco significativo. Alla base di questo articolo vi è l'analisi delle possibili correlazioni tra attività motoria e matematica, all'interno di un

¹ Contributo equamente distribuito tra Manuela Valentini, coordinatore scientifico, e Sara Farroni per l'intervento educativo e sperimentale: Manuela Valentini è autrice dei paragrafi: 1. - 2. - 3. - 4.5. - 4.6. - 5. e Sara Farroni dei paragrafi: 4.1. - 4.2. - 4.3. - 4.4.

percorso interdisciplinare, al fine di ridurre la *fatica* nei confronti di questa disciplina. L'obiettivo è quello di dimostrare l'efficacia di un programma di studio ed apprendimento dell'area logico-matematica attraverso l'attività motoria e il movimento, fornendo un'analisi accurata dei dati raccolti e delle attività svolte durante la sperimentazione; la finalità è dunque quella di proporre delle nuove chiavi di lettura del *fare* matematica prevedendo un approccio interdisciplinare che coinvolga il corpo e il movimento.

2. *Il ruolo dell'attività motoria nella Scuola Primaria*

L'aspetto che in questo articolo ci interessa maggiormente approfondire è quello riguardante la scuola e l'importanza che in essa viene data all'educazione fisica, la quale risulta essere un momento fondamentale per i bambini in cui corpo e mente si incontrano, si attivano contemporaneamente e insieme crescono e si sviluppano. Purtroppo spesso accade che gli insegnanti, troppo concentrati nel portare a termine l'intero programma entro la fine dell'anno scolastico, scelgono di limitare il tempo passato in palestra perché ritenuto meno importante del tempo passato in classe a spiegare argomenti, a fare esercizi o a svolgere altre attività didattiche; addirittura a volte le poche ore di educazione motoria vengono utilizzate per continuare o concludere attività di altre discipline iniziate nelle ore precedenti, privando l'attività motoria del suo valore educativo e formativo.

“L'attività motorio-sportiva è prevista nei programmi ministeriali dal 1958, anche se il ruolo che essa riveste all'interno dell'offerta formativa della scuola italiana è ancora abbastanza dibattuto. L'insegnamento di educazione fisica, infatti, non è sempre previsto, nei fatti, dai piani di insegnamento delle scuole primarie, mentre nelle scuole secondarie di primo e secondo grado sono previste lezioni per un massimo di due ore settimanali. L'allarmismo per il basso numero di ore destinate a questa disciplina si abbina, inoltre, alla consapevolezza che le ore destinate all'educazione fisica non sono sempre condotte da professionisti del settore e, di conseguenza, sono spesso carenti di azioni formative adeguate allo sviluppo delle fondamenta motorie necessarie per la crescita di ogni essere umano”².

² F. Sgrò, Schembri R., Pignato S., Lipoma M., *Educazione Motoria, exergames e apprendimento vicariante*, in “Formazione & Insegnamento”, vol. 14, 3, 2016, pp. 63-74.

“Secondo le linee guida dell’OMS i bambini e gli adolescenti di età compresa tra i 5 ei 17 anni dovrebbero praticare almeno 60 minuti di attività fisica quotidiana di intensità moderata-vigorosa e esercizi di rafforzamento dell’apparato muscoloscheletrico almeno 3 volte a settimana. Quantità di attività fisica superiore a 60 minuti forniscono ulteriori benefici per la salute. ... In aggiunta all’educazione fisica inclusa nei programmi curriculari, l’attività motoria a scuola può essere promossa attraverso pause rivolte a favorire il movimento spontaneo o strutturato. Gli studi fisiologici sulla inattività fisica hanno infatti dimostrato le conseguenze avverse dello stare a lungo seduti nel corso della giornata, con effetti indipendenti dal raggiungimento o meno dei livelli di attività fisica giornaliera raccomandata”³.

L’attività e l’esercizio fisico sono di vitale importanza per l’uomo; per questo devono essere praticati durante tutto l’arco della vita, coinvolgendo bambini, adulti e anziani. In particolare, nelle scuole dovrebbe essere tutelato il valore formativo del movimento, partendo dagli schemi motori di base, per arrivare gradualmente, allo sviluppo delle capacità e abilità motorie, delle attività di gioco e di sport. Il movimento in forma ludica favorisce uno stato di benessere canalizzando situazioni di conflitto, di tensioni. “Il gioco, in tutte le sue sfaccettature, risponde pertanto alle esigenze più intime del piccolo perché attraverso esso si libera da esperienze penose ed inquietanti, disciplina le sue esuberanti energie, istituisce relazioni con le cose e con gli altri, sperimenta la gioia di superare gli ostacoli”⁴. Inoltre “... l’educazione fisica nella scuola primaria promuove l’acquisizione del repertorio individuale di abilità motorie che concorre allo sviluppo globale della persona ma deve considerarsi anche come snodo e raccordo tra i vari ambiti disciplinari. Infatti, l’esperienza compiuta attraverso il corpo e le attività motorie costituisce il punto di partenza (attività percettive) e la via di transito (funzioni esecutive e processi di coordinazione motoria) di ogni apprendimento”⁵.

³ Ministero della Salute, *Linee di indirizzo sull’attività fisica per le differenti fasce d’età e con riferimento a situazioni fisiologiche e fisiopatologiche e a sottogruppi specifici di popolazione*, in https://www.dors.it/documentazione/testo/201905/LINEE_INDIRIZZO_AF_2019.pdf, 29 maggio 2017, (consultato in data 13/07/2020).

⁴ M. Di Franco, *L’arte del gioco e il suo valore educativo*, in <https://site.unibo.it/griseldaonline/it/didattica/marcella-di-franco-arte-gioco-valore-educativo,alla> sezione “Didattica per la scuola”, 27 giugno 2018 (consultato in data 10/03/2020).

⁵ D. Colella, *Physical Literacy e Stili d’insegnamento. Ri-orientare l’educazione fisica a scuola*, in “Formazione & Insegnamento”, vol. 16, 1, 2018, pp. 33-40.

In *Promoting Active Lifestyles in Schools With Web Resource*, Harris e Cale affermano che nelle scuole dovrebbero essere aumentate le ore di attività fisica ed estese a tutte le aree del curriculum, non solo alle specifiche lezioni di attività motoria, al fine di mantenere i bambini attivi in qualsiasi momento e rendere l'apprendimento più coinvolgente ed interessante, aiutando, contemporaneamente, gli alunni a condurre uno stile di vita sano. Si sottolinea quanto sia “importante creare una rete di comunicazione con le famiglie su tale argomento, incoraggiando i genitori a promuovere, anche nell'ambiente extra scolastico, stili di vita attivi, per far sì che il lavoro che viene svolto a scuola venga proseguito anche a casa, grazie alla collaborazione di tutti coloro che si occupano dei bambini e della loro formazione”⁶.

Un curriculum organizzato in questo modo rende l'apprendimento non solo più accattivante, interessante e significativo, ma anche più inclusivo in quanto, attraverso il movimento e il gioco, si riesce a catturare l'attenzione di tutti, anche del bambino più timido, introverso, che pensa di non avere le capacità necessarie, di quello con deficit: di tutti e di ciascuno. Per raggiungere questi obiettivi, le attività devono essere pensate e strutturate partendo dalle specifiche caratteristiche e dai particolari bisogni di ogni alunno che compone la classe, in modo da poter essere accessibili a tutti ed eseguibili da ognuno; la finalità ultima dovrebbe essere quella di creare un ambiente sereno, non troppo competitivo, in cui le differenze e le diversità individuali vengano messe al servizio della comunità classe.

L'attività fisica è, dunque, fondamentale per una crescita sana e, se pienamente integrata nel curriculum scolastico, porta a dei vantaggi, oltre che a livello di salute, anche sul piano cognitivo, attentivo, emotivo, relazionale; per questi motivi negli ultimi anni sta crescendo la sensibilità verso l'importanza del corpo nella vita dei bambini e, in particolare, in ambito scolastico. Fortunatamente si sta radicando la *cultura del movimento*, in particolare all'estero, con progetti, ricerche sperimentali in età evolutiva a dimostrare la sua efficacia, importanza per i piccoli e non solo. Porsi come obiettivi l'educazione sensoriale, la percezione, conoscenza e coscienza del corpo, la lateralizzazione, un lavoro mirato su tutti gli schemi motori di base dal camminare all'arrampicare, sulle capacità coordinative generali e speciali, sulle condizionali adeguandole all'età, ai prerequisiti, con metodologie atti-

⁶ J. Harris, L. Cale, *Promoting Active Lifestyles in Schools*, Champaign, Human Kinetics, 2018, pp. 21-24.

ve che coinvolgano l'attività ludica, la drammatizzazione, il *role playing*, l'animazione, per andare incontro al loro sentire di piacere, motivazione al fare, al muoversi divertendosi. Portare nella Scuola dell'Infanzia e Primaria non solo l'idea ma la realtà di una maggiore e meritata considerazione del movimento come valore aggiunto per e nella didattica, con proposte interdisciplinari che coinvolgano più saperi per avvicinarsi a quel curriculum integrato di cui tanto si parla ma che ancora, sia per formazione dei docenti che per l'organizzazione nell'integrare le diverse discipline, trova non sempre strada semplice per affermarsi. Anche l'Italia sembra dimostrare un interesse crescente, a livello politico, per la tematica dell'educazione fisica e dell'attività motoria a scuola, fondamentale per la crescita completa dell'individuo, nella speranza però di una concretizzazione anche legislativa.

L'attività fisica e il movimento sono fondamentali in quanto rappresentano momenti di crescita per l'alunno, attraverso i quali diventa protagonista del processo di apprendimento, con attenzione alla salute e al benessere, a relazioni sane; giocando e divertendosi consolida, attraverso proposte interdisciplinari che fanno bene alla didattica, il proprio stile di vita.

Oggi la necessità di movimento per i bambini è molto forte: nel comunicato stampa del 4 maggio 2017, che riporta i risultati rilevati dal Sistema di Sorveglianza Okkio alla Salute, promosso dal Ministero della Salute/CCM, viene confermato che “l'indagine coordinata dall'ISS mostra che la percentuale di bambini obesi di età compresa tra i 6 e i 10 anni scende dal 12% del 2008/09 al 9,3% del 2016, e quella dei bambini in sovrappeso passa dal 23,2% del 2008/9 al 21,3% del 2016”⁷.

La scuola potrebbe dare un importante contributo per la prevenzione dell'obesità infantile e della sedentarietà, attraverso un'intensificazione delle ore di attività motoria e una rielaborazione del curriculum, integrando l'esercizio fisico all'italiano, alla matematica, alla storia e a tutte le materie presenti nel programma, “al fine di promuovere la cultura del movimento e dell'attività sportiva come elemento fondamentale per la prevenzione delle patologie derivanti dai fenomeni di obesità e sovrappeso”⁸.

⁷ Ministero della Salute, *Sovrappeso e obesità infantile, i dati del Sistema di Sorveglianza OKkio alla Salute*, in http://www.salute.gov.it/portale/news/p3_2_1_1_1.jsp?lingua=italiano&menu=notizie&p=dalministero&id=2929 alla sezione “Notizie dal Ministero”, 4 maggio 2017 (consultato in data 13/07/2020).

⁸ *Ibidem*, p. 64.

“Oggi nemmeno nella scuola dell’infanzia i bambini si muovono quanto dovrebbero e dalla scarsa attività motoria scolastica passano all’immobilità casalinga sul divano davanti ad un televisore, con il pollice sul telecomando: tutte queste ore passate nella completa inattività sono ore perse per l’apprendimento delle categorie primitive che reggono tutto il pensiero logico-matematico”⁹.

3. *Matematica in movimento*

“Nella nostra tradizione culturale recente c’è stata una disgiunzione radicale fra le attività del ragionamento da un lato e le attività della parte manifestamente fisica della nostra natura, qual è compendiata dal nostro corpo, dall’altro. Questo divorzio fra il ‘mentale’ e il ‘fisico’ si è associato non di rado alla nozione che ciò che facciamo col nostro corpo sia un po’ meno privilegiato ... della routine di soluzione di problemi che eseguiamo principalmente attraverso l’uso ... di qualche altro sistema simbolico relativamente astratto”¹⁰.

La separazione tra attività del corpo e attività della mente descritta da Gardner è tipica della nostra cultura occidentale, in quanto in molte altre culture non esiste, perciò occorre riflettere sulla validità di tale credenza, considerando che negli ultimi anni sono stati dimostrati, attraverso molti studi, i rapporti e le strette connessioni che vi sono tra lo sviluppo cognitivo e l’attività motoria. In particolare, in questa sezione si vogliono analizzare i possibili nessi tra attività corporea e apprendimento della matematica.

L’aritmetica, ossia la parte della matematica che riguarda lo studio dei numeri, risulta essere in genere la materia più ostica per i bambini. Si può però apprendere questa disciplina più facilmente, giocando con i suoi oggetti e le sue nozioni, manipolandoli e trasformandoli¹¹. Il bambino impara facendo, quindi il corpo, in tutte le sue espressioni, diventa uno strumento utile per l’apprendimento. Come sostengono Nicolosi, Sgrò e Lipoma, “il dibattito scientifico sulle ragioni dell’importanza dell’educazione del movimento e della corporeità rimane an-

⁹ M. Bonali, L. Stefanini, A. Antonietti (a cura di), *La bussola della mente funzionale. Dal corpo intelligente al sé operativo*, Milano, Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto, 2015, p. 112.

¹⁰ H. Gardner, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell’intelligenza*, tr. it., Milano, Feltrinelli, 2006, p. 228.

¹¹ M. Mondoni, *La nuova didattica del movimento: laboratori di giocosport e giochi inclusivi*, Milano, Mondadori Università, 2016, p. 47.

cora aperto. Così come nelle comunità di studiosi e docenti è vivace la discussione su come i significati educativi connessi alle attività motorie e sportive si possano tradurre efficacemente in pratiche quotidiane di insegnamento. L'educazione fisica e lo sport influiscono sul benessere individuale, sulla consapevolezza delle proprie potenzialità e dei propri limiti fisici e psicologici, sulla cura della persona e sull'interrelazione con gli altri"¹².

Ogni operazione implica un movimento, perciò è grazie all'attività e all'esperienza motoria che il bambino può apprendere quelle conoscenze di base che gli permetteranno poi di conquistare i concetti di numero e di quantità e di farli propri. Proponendo attività di manipolazione del numero abbinate ad esercizi di attività motoria, si fanno vivere al bambino esperienze intense e significative, che lo coinvolgono attivamente nella costruzione del suo apprendimento, con impegno e divertimento.

“... Nel corso del suo sviluppo, il cervello ha bisogno di fare esperienze tattili e motorie affinché possano maturare le aree necessarie allo sviluppo di processi cognitivi di ordine superiore, come il linguaggio e il pensiero complesso”¹³. Anche Piaget riconosce l'importante ruolo svolto dall'azione nel processo di apprendimento e di sviluppo; precisamente “poiché il bambino giunga a combinare delle operazioni, si tratti di operazioni numeriche o di operazioni spaziali, è necessario che abbia manipolato, è necessario che abbia agito, sperimentato non solo su disegni ma su materiale reale, su oggetti fisici”¹⁴. Occorre quindi dare agli alunni la possibilità di vivere esperienze concrete con il corpo che si muove nello spazio, in un tempo, che sperimenta, che interagisce con gli altri, legate all'utilizzo di concetti matematici, al fine di favorirne l'acquisizione, rendendola più naturale e meno difficoltosa. Le connessioni tra matematica e attività motoria sono numerose e, sfruttandole, si possono creare ambienti di lavoro nei quali si impara attraverso i sensi, le esperienze ludiche, la verbalizzazione, il movimento e la rappresentazione grafica. “Le lezioni di educazione fisica a scuola forniscono i mezzi attraverso i quali gli alunni imparano

¹² S. Nicolosi, F. Sgrò, M. Lipoma, *La didattica interdisciplinare in educazione fisica: una rassegna della letteratura*, in “Formazione & Insegnamento”, vol. 14, 1, p. 36.

¹³ A. Bussoli, E. Zappaterra, *Dall'esperienza alla regola. Un intervento per promuovere il problem solving nella scuola primaria*, in “Difficoltà in Matematica”, vol. 14, 2, 2018, p. 236.

¹⁴ J. Piaget, *Avviamento al calcolo*, Firenze, La Nuova Italia, 1956, p. 31.

a diventare fisicamente competenti in una vasta gamma di attività fisiche e a sviluppare preziose capacità trasferibili come la cooperazione, la collaborazione, il lavoro di squadra, la perseveranza e la resilienza”¹⁵.

Recentemente sono stati condotti vari studi che dimostrano l’efficacia di un curriculum che prevede l’integrazione dell’attività motoria nell’insegnamento della matematica. Gli autori Usnick, Johnson e White, attraverso una ricerca, hanno trovato numerose connessioni tra matematica e educazione fisica, proponendo lezioni con contenuti comuni alle due discipline, mediante le quali i bambini acquisiscono la consapevolezza spaziale, le principali abilità motorie e i concetti matematici proposti. Hanno dimostrato l’efficacia delle attività che prevedono l’integrazione di matematica e attività motoria, in quanto aiutano gli alunni a percepire le due discipline non come separate tra loro ma come saperi che collaborano e si arricchiscono l’un l’altro, rendendosi conto che molti concetti coesistono e fanno parte di entrambi i settori; inoltre, sostengono che mettere in gioco la componente fisica ha permesso a molti studenti di spiccare e avere delle performance brillanti in matematica. Oltre ai risultati scientifici, gli autori hanno osservato e dichiarato l’entusiasmo degli alunni nello svolgere delle attività diverse dalla normale *routine* scolastica; associare la matematica all’esercizio fisico ha permesso di apprezzare maggiormente la matematica stessa, riuscendo a comprenderne e ad interiorizzarne meglio i contenuti. Affermano che attraverso un’adeguata pianificazione, la matematica può essere efficacemente integrata all’attività fisica, a beneficio delle conoscenze matematiche¹⁶. Attraverso uno studio più recente è stato dimostrato che l’apprendimento dell’abilità di calcolo delle tabelline risulta più efficace se l’alunno è contemporaneamente impegnato in un’attività aerobica. In particolare, gli autori hanno proposto a due gruppi di alunni, di età compresa tra i nove e i dieci anni, due metodi differenti per imparare le tabelline: al primo gruppo si chiedeva di ripetere e imparare le tabelline svolgendo contemporaneamente un’attività aerobica di venti minuti, tre volte a settimana per sei settimane, mentre ai bambini del secondo gruppo si chiedeva di apprendere le tabelline stando seduti. I risultati di tale studio hanno dimostrato che entrambi i gruppi hanno migliorato

¹⁵ J. Harris, L. Cale, *Promoting Active Lifestyles in Schools*, cit., p. 24.

¹⁶ V. Usnick, R. L. Johnson, N. White, *Connecting physical education and math*, in “Teaching Elementary Physical Education”, vol. 14, 4, 2003, pp. 20-23.

l'apprendimento delle tabelline rispetto alla situazione iniziale, anche se il progresso è stato più significativo nel gruppo che ha imparato le tabelline facendo attività fisica, avvalorando la tesi che l'apprendimento della matematica e, in questo caso particolare delle tabelline, combinato con il movimento, è molto più efficace dell'apprendimento sedentario¹⁷.

Un'ulteriore ricerca ha determinato gli effetti di un intervento che prevedeva delle pause di venti minuti al giorno durante le quali venivano proposti ai bambini, attraverso l'attività motoria, i concetti di matematica o i contenuti delle lezioni che erano state precedentemente svolte in classe. Nello specifico, ventinove alunni di una scuola primaria di età compresa tra gli otto e i nove anni, appartenenti a due classi differenti, sono stati suddivisi in due gruppi: un gruppo sperimentale, al quale sono state proposte le interruzioni giornaliere di attività fisica sopra descritte e un gruppo di controllo, all'interno del quale i contenuti sono stati proposti agli alunni esclusivamente attraverso il metodo tradizionale in classe. Esaminando gli effetti della sperimentazione, si sono ottenuti risultati positivi: gli studenti appartenenti al gruppo sperimentale hanno mostrato livelli di fluidità nella lettura e punteggi matematici significativamente più alti dopo l'intervento, dimostrando che brevi pause di attività motoria sono importanti per i bambini e migliorano i livelli di apprendimento¹⁸.

In un altro studio, che aveva come partecipanti duecentoquaranta alunni di età compresa tra i dieci e i dodici anni, appartenenti a dieci classi di otto scuole pubbliche australiane, è stato valutato l'impatto di un programma di integrazione dell'attività fisica nell'insegnamento della matematica. I risultati ottenuti hanno evidenziato che l'integrazione dell'attività motoria con l'area disciplinare della matematica risulta essere un valido metodo innovativo al fine di combattere la sedentarietà dei bambini, migliorandone allo stesso tempo le abilità matematiche¹⁹. Una *systematic review*, condotta da quattro autori austra-

¹⁷ M. Vetter, H. O'Connor, N. O'Dwyer, R. Orr, *Learning "Math on the Move": Effectiveness of a Combined Numeracy and Physical Activity Program for Primary School Children*, in "Journal of Physical Activity and Health", vol. 15, 7, 2018, pp. 492-498.

¹⁸ H. Erwin, A. Fedewa, S. Ahn, *Student Academic Performance Outcomes of a Classroom Physical Activity Intervention: A Pilot Study*, in "International Electronic Journal of Elementary Education", vol. 4, 3, 2012, pp. 473-487.

¹⁹ N. Riley, D. R. Lubans, K. Holmes, P. J. Morgan, *Findings From the EASY Minds Cluster Randomized Controlled Trial: Evaluation of a Physical Activity Inte-*

liani, ha valutato cinquantacinque articoli, dai quali sono stati estratti i dati e i principi chiave. I risultati di tale ricerca supportano le associazioni positive tra le componenti della competenza motoria e del rendimento scolastico in matematica e nella lettura. In particolare, sono stati analizzati articoli i quali mostravano correlazioni positive tra apprendimento scolastico e capacità motoria fine e grosso motoria e coordinazione, verificando un miglioramento in entrambe le aree disciplinari²⁰. Tutti gli studi che sono stati presi in esame ed analizzati hanno dimostrato che incentivare l'attività motoria nella Scuola Primaria può avere un impatto positivo sulle prestazioni scolastiche, in particolare in matematica. “Gli insegnanti di educazione fisica possono facilmente incorporare concetti di matematica e alfabetizzazione nel loro curriculum per migliorare l'apprendimento degli studenti in tutte le discipline”²¹. Tuttavia, a causa di ostacoli quali la mancanza di tempo, organizzazione e risorse e l'eccessiva preoccupazione di terminare i vari programmi nei tempi prestabiliti, gli insegnanti non propongono l'attività motoria agli alunni come e quanto dovrebbero, utilizzando spesso le poche ore destinate all'attività fisica (normalmente due ore a settimana) per portare a termine o svolgere compiti di altre discipline. “L'attività motoria non solo stimola il soggetto a esprimere emozioni e sentimenti, a comunicare e relazionarsi con gli altri, a orientarsi nello spazio e nel tempo, ma favorisce ... anche l'articolazione di competenze linguistiche ..., logico-matematiche ... artistico-espressive all'interno di un connubio felice tra movimento e intelligenza”²²; perciò è importante far sì che anche nella scuola venga rivalutato il ruolo dell'attività motoria per uno sviluppo sano del bambino ed un miglioramento nell'apprendimento e nel rendimento scolastico. In una recente ricerca²³, gli autori riportano degli studi i quali dimo-

gration Program for Mathematics in Primary Schools, in “Journal of Physical Activity and Health”, vol. 13, 2, 2016, pp. 198-206.

²⁰ K. Macdonald, N. Milne, R. Orr, R. Pope, *Relationships between Motor Proficiency and Academic Performance in Mathematics and Reading in School-Aged Children and Adolescents: A Systematic Review*, in “International Journal of Environmental Research and Public Health”, vol. 15, 8, 2018, pp. 1-28.

²¹ S. Lynch, *A Practitioner's Guide for Outstanding Cross-curricular Physical Education*, in “Strategies”, vol. 29, 3, 2016, pp. 48-50.

²² M. Mondoni, *La nuova didattica del movimento: laboratori di gioco e giochi inclusivi*, cit., p. 47.

²³ L. Mandolesi, A. Polverino, S. Montuori, F. Foti, G. Ferraioli, P. Sorrentino, G. Sorrentino, *Effects of Physical Exercise on Cognitive Functioning and Wellbeing*:

strano gli effetti positivi dell'attività fisica pianificata e strutturata sulle funzioni del cervello, in particolare sulla memoria, sull'attenzione, sulla flessibilità cognitiva e sul controllo esecutivo, con conseguenti performance scolastiche migliori rispetto a quelle di alunni sedentari della stessa età.

4. *Progetto sperimentale a scuola*

4.1. *Premessa*

La ricerca in questione nasce dall'esigenza di sperimentare una nuova didattica della matematica, che coinvolga il bambino in prima persona, con la mente e con il corpo, diventando protagonista attivo del processo di apprendimento. In particolare, l'ipotesi dalla quale ha preso avvio la sperimentazione è stata quella di proporre agli alunni, accanto alla tradizionale didattica frontale e laboratoriale fatta in classe, un approccio innovativo all'apprendimento della matematica attraverso il corpo, che potesse migliorare le loro prestazioni sia in matematica che nell'attività motoria e aiutarli ad avere un rapporto positivo con questa ostica disciplina. A tale scopo, sono state proposte, al solo gruppo sperimentale, delle attività ludiche in palestra che coinvolgessero la matematica, andando con esse a verificare se l'attività motoria, associata all'insegnamento e apprendimento della matematica, porta a dei risultati positivi.

4.2. *Soggetti e disegno sperimentale*

La ricerca è stata condotta in due classi quarte dell'Istituto Comprensivo Statale "Giò Pomodoro" di Terre Roveresche (PU), appartenenti a due plessi differenti; la classe scelta come gruppo sperimentale era composta da 14 alunni, di cui 9 maschi e 5 femmine, mentre il gruppo di controllo era composto da 11 alunni, di cui 5 maschi e 6 femmine. I bambini avevano un'età compresa tra i 9 e i 10 anni, vivevano nello stesso territorio ma provenivano da realtà socioculturali diverse. La ricerca ha interessato 25 bambini in un periodo di otto mesi (da ottobre 2017 a giugno 2018) per un totale di 55 ore. Entrambi i gruppi rientravano in un livello disciplinare medio-alto, anche se il

gruppo di controllo si è dimostrato più attivo, interessato e meno bisognoso di sollecitazioni esterne rispetto al gruppo sperimentale nell'esecuzione del lavoro assegnato dall'insegnante. Tra i due è stato scelto come gruppo sperimentale quello che, da una prima analisi, si è mostrato come il gruppo meno omogeneo e poco collaborativo, piuttosto che quello che in partenza si è dimostrato più attivo e intraprendente.

Le due classi sono state scelte durante un incontro con i docenti dell'Istituto organizzato dal dirigente scolastico, tenutosi il giorno 7 settembre 2017; in tale sede si è presentato il progetto di ricerca e due insegnanti di matematica e attività motoria dei due plessi si sono rese disponibili come classi campione per la sperimentazione, incitate anche dal dirigente scolastico. La scelta è ricaduta proprio su queste due classi per il numero molto simile di alunni per classe e per la situazione di partenza comparabile. Pur essendo le due classi gestite da insegnanti diverse, i contenuti e la programmazione delle ore dedicate alla matematica e all'attività motoria erano corrispondenti, con la differenza che il gruppo sperimentale, durante l'anno scolastico 2017/2018 ha dedicato parte delle ore di lezione all'intervento sperimentale.

4.3. *Somministrazione dei test*

Durante l'anno scolastico sono stati effettuati due cicli di test, all'inizio e alla fine dell'anno (ad ottobre e a maggio), utilizzando la batteria AC-MT 6-11-Test di valutazione delle abilità di calcolo e soluzione di problemi²⁴, per la misurazione delle abilità matematiche, e la batteria TGM-Test di valutazione delle abilità grosso-motorie per il rilevamento delle abilità motorie²⁵; le prove di verifica sono state somministrate ad entrambi i gruppi con le stesse modalità. La batteria riguardante le abilità matematiche è stata proposta ai bambini in classe e consisteva in prove comuni e prove individuali. In particolare, il test è composto da tre diverse parti: parte carta e matita, parte individuale e problemi aritmetici.

La parte carta e matita prevede cinque prove che sono state somministrate agli alunni di entrambi i gruppi il giorno 4 ottobre 2017 in orari diversi, disposti con i banchi separati. L'esaminatore, dopo essersi

²⁴ C. Cornoldi, D. Lucangeli, M. Bellina, *Test AC-MT 6-11. Test di valutazione delle abilità di calcolo e soluzione di problemi*, Trento, Erickson, 2012.

²⁵ D. A. Ulrich, *TGM - Test di valutazione delle abilità grosso-motorie*, Trento, Erickson, 2016.

presentato, ha mostrato ai bambini la prova, descrivendola nel dettaglio in maniera semplice e comprensibile, specificando loro che non era prevista una valutazione mediante un voto ma che dovevano comunque svolgere i vari esercizi con impegno e serietà. Consegnata la prova l'esaminatore, prima di dare la possibilità ai bambini di girare pagina, ha precisato che non avrebbe potuto aiutarli in nessun modo nello svolgimento del test e che la prova, non essendo a tempo, sarebbe stata considerata terminata nel momento in cui tutti gli alunni l'avessero consegnata.

La parte individuale è stata invece somministrata ad ogni bambino singolarmente, in un ambiente tranquillo della scuola, fuori dalla propria classe; bambino e ricercatore erano seduti l'uno di fronte all'altro, separati da un banco sul quale l'alunno ha svolto la prova. Il test è stato proposto il giorno 5 ottobre 2017 al gruppo sperimentale e il giorno 9 ottobre 2017 al gruppo di controllo. Questa prova prevede degli *items* dei quali viene valutata, oltre che la correttezza delle risposte date, anche il tempo impiegato per svolgerli. La somministrazione di questa parte richiede circa 10 minuti per bambino, tempo che varia a seconda delle capacità e della rapidità di esecuzione di ognuno.

L'ultima parte del test prevede cinque problemi aritmetici che i bambini devono svolgere seguendo il metodo da loro conosciuto ed utilizzato in classe. La prova è stata fatta in aula in maniera collettiva, con i banchi separati; ad entrambi i gruppi la prova è stata somministrata il giorno 10 ottobre 2017. Ai bambini, dopo aver illustrato e spiegato la prova, è stato consegnato sia il foglio dei problemi che un foglio per lo svolgimento dei calcoli necessari alla risoluzione dei quesiti.

Diversamente, la batteria TGM è stata somministrata esclusivamente in palestra, per permettere agli alunni di muoversi liberamente e svolgere gli esercizi motori in uno spazio adeguato; il gruppo sperimentale ha svolto la prova il giorno 9 ottobre 2017, mentre il gruppo di controllo l'ha svolta il 18 ottobre 2017. La prova misura dodici abilità grosso-motorie raggruppate in due subtest riguardanti rispettivamente la locomozione e il controllo di oggetti. La locomozione è la parte che misura sette abilità: corsa, galoppo, saltelli in alto sullo stesso piede, salto in avanti, salto in lungo da fermo, saltelli in avanti, saltelli (o scivolamenti) laterali. Il controllo di oggetti, invece, valuta le restanti cinque abilità: colpire la palla con una racchetta da tennis, far rimbalzare una palla da fermo, prendere con le mani la palla lanciata, calciare la palla correndo e lanciare la palla con una mano. Il test mo-

torio era a somministrazione individuale ma, per questione di tempo, i bambini sono stati chiamati in palestra a gruppi di due o tre e poi valutati individualmente.

La somministrazione delle due differenti prove è avvenuta nello stesso modo in entrambi i gruppi, sia come pre-test che come post-test, al fine di individuare differenze tra il gruppo nel quale è stato introdotto il trattamento da parte dello sperimentatore e quello in cui non è stato introdotto. I pre-test sono stati proposti ai due gruppi in un periodo di due settimane, dal 4 al 18 ottobre 2017 per un totale di 10 ore; i post-test sono stati somministrati alla fine del secondo quadrimestre, dal 15 maggio 2018 al 1 giugno 2018, per un totale di 10 ore.

4.4. *Intervento didattico-educativo*

Il trattamento sperimentale è stato rivolto esclusivamente al gruppo sperimentale, in un periodo di sette mesi, dal 16 ottobre al 14 maggio, un'ora a settimana, escluse le ultime cinque settimane nelle quali l'incontro è stato di due ore settimanali, per un totale di 31 ore. Il progetto è stato suddiviso in cinque unità di apprendimento, ognuna composta da dei giochi svolti in palestra con protagonisti i principali contenuti ed argomenti matematici affrontati in classe quarta. Le prime tre unità di apprendimento erano composte da sei incontri, mentre le ultime due da quattro incontri, per un totale di ventisei incontri. Ad ogni incontro era presente la docente curricolare di matematica e di educazione motoria. Nel progetto motorio, suddiviso nelle cinque unità di apprendimento, sono stati proposti giochi motori inerenti alla specifica tematica. Si riportano di seguito, alcuni esempi di attività proposte.

Addizioni e sottrazioni in moto!

Centinaia, decine e unità: i bambini vengono divisi in due squadre e il gioco consiste nel formare fisicamente i numeri pronunciati dall'insegnante, raggruppandosi in tre cerchi che, distinti per colore, indicano unità, decine e centinaia. Questo gioco è stato proposto anche in una versione più complessa: non viene più pronunciato il numero da comporre ma un'operazione e i bambini devono rappresentare il risultato di tale operazione entrando nei cerchi giusti.

Io batto, tu risolvi!: si chiede ai bambini di camminare, correre e saltare liberamente nella palestra e, quando l'insegnante batte le mani, i bambini devono fermarsi e a qualcuno viene chiesto di risolvere

un'operazione di addizione o sottrazione a mente; una volta data la risposta giusta, i bambini ricominciano a muoversi liberamente e il gioco continua.

Fazzoletto matematico: è una versione rivisitata del classico gioco del fazzoletto (chiamato anche rubabandiera), in quanto agli alunni, divisi in due squadre, vengono assegnati dei numeri: però non vengono chiamati i numeri, bensì delle operazioni di addizione e sottrazione che i bambini devono risolvere per risalire al numero chiamato.

Percorso motorio: divisi in due squadre devono attraversare un percorso motorio, precedentemente preparato dallo sperimentatore; terminato il percorso, i vari gruppi si riuniscono e svolgono delle operazioni proposte dal ricercatore, nel minor tempo possibile. Vince la squadra che per prima completa correttamente l'attività. In alternativa possono essere messi dei foglietti in fondo al percorso che i bambini prenderanno uno alla volta dopo aver svolto il percorso e che dovranno comporre per creare un'operazione, la quale deve avere come risultato il numero pronunciato dall'insegnante

Palla prigioniera: vengono divisi in due squadre e si dispongono nelle due parti del campo da gioco, diviso a metà da una linea. Il gioco consiste nel colpire gli avversari con la palla, che non verranno eliminati ma "andranno in prigione". Rispetto al classico gioco, però, chi è in prigione per liberarsi deve rispondere correttamente a un'operazione che la squadra avversaria propone. Vince la squadra che per prima elimina tutti i componenti di quella avversaria.

Vai e rispondi: i bambini sono divisi in due squadre. Viene letta loro un'operazione di addizione e sottrazione da risolvere. Per rispondere, un componente di ogni squadra deve correre, saltare, saltellare in vari modi (suggeriti dall'insegnante) fino al muro, tornare dalla propria squadra e rispondere. Acquista di volta in volta un punto la squadra più veloce e che risponde correttamente.

Palleggi: i bambini, divisi in squadre, sono disposti su due righe, una di fronte all'altra. Si sceglie un'operazione (ad esempio $+2$). Il primo bambino di una squadra compie un certo numero di palleggi (ad esempio 4) e il primo bambino della squadra avversaria dovrà compiere, in questo caso particolare, 6 palleggi (ossia 4 palleggi fatti dall'avversario più i 2 che è il numero scelto prima di iniziare il gioco). Il numero base può essere aggiunto o tolto e può cambiare durante il gioco, per renderlo anche più complesso.

La schiena che legge: i bambini sono disposti in due file, divisi in squadre. Davanti ad ogni fila c'è un cerchio. L'insegnante annuncia

un'operazione di addizione o sottrazione da risolvere e, al suo via, partono di corsa i primi due di ogni fila e corrono verso il cerchio dove si posiziona il primo bambino, mentre il secondo gli disegna sulla schiena i numeri che devono essere addizionati o sottratti. L'alunno nel cerchio deve dare la risposta esatta, che vale un punto. Il bambino che ha scritto i numeri rimane nel cerchio e, dopo il via, segue la nuova operazione e il capofila di ogni squadra parte di corsa e ricomincia il gioco.

Giochiamo con la moltiplicazione!

Centinaia, decine e unità: è lo stesso gioco presentato ai bambini nella prima UDA; la differenza sta nelle operazioni annunciate dall'insegnante, che saranno esclusivamente moltiplicazioni.

Percorso motorio: il gioco consiste in un percorso motorio a squadre, che i bambini devono svolgere; dopo che tutti hanno terminato il percorso verrà consegnato alle due squadre un foglio con delle moltiplicazioni da risolvere nel minor tempo possibile.

Fazzoletto matematico: è lo stesso gioco presentato ai bambini nella prima UDA; la differenza sta nelle operazioni annunciate dall'insegnante, che saranno esclusivamente moltiplicazioni.

Tavola pitagorica: i bambini, divisi in squadre, devono completare la tavola pitagorica cartacea in cui mancano delle parti, nel minor tempo possibile.

Palla prigioniera: è lo stesso gioco proposto nell'UDA precedente; unica variante sono le operazioni che vengono chieste ai bambini per liberarsi, che devono esclusivamente essere moltiplicazioni.

Tabelline con gli insiemi: viene disposto a terra un cerchio, all'interno del quale vengono posti dei foglietti contenenti i numeri di due tabelline diverse. Lontano da questo cerchio ne vengono posti altri due, di colori diversi, che si intersecano tra loro, i quali rappresentano una tabellina e l'altro l'altra tabellina. I bambini sono divisi in squadre. Al via i primi due di ogni squadra partono e raggiungono il cerchio contenente i foglietti piegati. Ne prendono uno a testa, lo aprono e, correndo, devono raggiungere i due cerchi intersecati e posizionare il foglietto nella tabellina appropriata. I numeri presenti in entrambe le tabelline devono essere posizionati nello spazio di intersezione. Acquista di volta in volta un punto la squadra che per prima posiziona correttamente il foglietto.

La schiena che legge: è la stessa attività che è stata proposta nell'UDA precedente. L'unica variante riguarda le operazioni che devono essere risolte, le quali sono solo moltiplicazioni.

Palleggi: il gioco è lo stesso della prima UDA ma cambiano le operazioni, che sono esclusivamente moltiplicazioni.

Recita le tabelline e passa: i bambini sono disposti su una riga suddivisi in due squadre. I due bambini centrali, appartenenti a squadre diverse, sono i numeri uno, mentre gli altri rappresentano ognuno un numero e si affiancano agli altri con ordine crescente. A tre o quattro metri dalla riga dietro la quale si trovano gli alunni, viene segnalata una seconda riga. Ad altri cinque o sei metri l'insegnante posiziona un cerchio a terra con due palloni all'interno, in modo che il cerchio stesso si trovi perpendicolare ai due numeri 1. A questo punto comincia il gioco: l'insegnante chiama un numero e i due bambini corrispondenti escono di corsa dalla riga e vanno a raccogliere un pallone ciascuno tornando di corsa sino alla riga limite e, il più rapidamente possibile, cominciano a lanciare la palla agli altri componenti della loro squadra partendo dal numero più basso al più alto, chiamando il numero di volta in volta. Il compagno nel restituire il passaggio si comporta così: ad esempio, se il numero chiamato è il 7, il bambino con questo numero, passando la palla al numero 1, dice "uno" e il numero 1 restituendola dice "sette", pronuncerà "due" passandola al secondo della propria squadra e questi risponderà 14 restituendola. Non si può procedere se qualcuno sbaglia, ma occorre ripetere il passaggio. Quando tutti i giocatori hanno ricevuto e restituito il pallone il numero al centro va a riportare nel cerchio la palla. Guadagna un punto per la propria squadra chi appoggia il pallone per primo.

Vai e rispondi: il gioco è uguale a quello proposto nell'UDA precedente; la differenza sta nelle operazioni da risolvere che sono esclusivamente moltiplicazioni.

Divertiamoci dividendo!

Percorso motorio: il gioco consiste in un percorso motorio a squadre, che i bambini devono svolgere; dopo che tutti hanno terminato il percorso verrà consegnato alle due squadre un foglio con delle divisioni da risolvere nel minor tempo possibile.

Centinaia, decine e unità: è lo stesso gioco presentato ai bambini nelle precedenti UDA; la differenza sta nelle operazioni annunciate dall'insegnante, che saranno esclusivamente divisioni.

Fazzoletto matematico: è lo stesso gioco presentato ai bambini nella prima UDA; la differenza sta nelle operazioni annunciate dall'insegnante, che saranno esclusivamente divisioni.

Quanti battiti?: al via i bambini cominciano a correre liberamente per la palestra. Quando l'insegnante batte le mani i bambini si fermano e, a seconda di quanti battiti di mano ha fatto, dovranno formare dei gruppi: ad esempio se l'insegnante fa cinque battiti, i bambini dovranno formare gruppi da cinque. Durante il raggruppamento può succedere che i bambini siano in numero dispari o in numero non divisibile per il numero dato; in questo caso si chiede quanti compagni si dovrebbero aggiungere a quelli rimasti per completare il gruppo. Con questo procedimento si potranno analizzare tutti i possibili raggruppamenti in base al numero totale dei bambini.

Palla prigioniera: è lo stesso gioco proposto nelle UDA precedenti; l'unica variante è nelle operazioni che vengono chieste ai bambini per liberarsi, che devono esclusivamente essere divisioni.

Inseguimento a coppie: due bambini si danno la mano e dovranno inseguire gli altri rimanendo legati. Quando riescono a toccare un compagno in fuga, questo forma con loro una catena a tre ed insieme continuano a correre cercando di toccare un quarto compagno. Quando ci riescono i quattro inseguitori si separano in due coppie. Si continua con lo stesso sistema finché tutti sono stati presi.

La schiena che legge: è la stessa attività che è stata proposta nelle UDA precedenti. L'unica variante riguarda le operazioni che devono essere risolte, le quali sono solo divisioni.

Palleggi: il gioco è lo stesso delle altre UDA ma cambiano le operazioni, che sono esclusivamente divisioni.

Vai e rispondi: il gioco è uguale a quello proposto nell'UDA precedente; la differenza sta nelle operazioni da risolvere che sono esclusivamente divisioni.

LogicaMente!

Memory con le operazioni: vengono disposte sul pavimento della palestra delle carte rovesciate. Come nel gioco del *memory* vanno abbinare le carte uguali; in questo caso ad ogni carta "operazione" va abbinata la propria carta "risultato". I bambini giocano a squadre e vince la squadra che, alla fine del gioco, ha raccolto il maggior numero di coppie.

Percorso motorio: il gioco consiste in un percorso motorio a squadre, che i bambini devono svolgere; dopo che tutti hanno terminato il percorso, verrà consegnato alle due squadre un foglio con dei giochi matematici da risolvere nel minor tempo possibile.

Crucimate: i bambini vengono divisi in due squadre. Ad ogni squadra viene dato un foglio con un cruciverba vuoto e un altro con i vari quesiti a cui i bambini devono rispondere per completare il cruciverba. Vince la squadra che per prima completa il cruciverba.

Domino matematico: le regole sono le stesse del classico gioco del domino. Unica variabile sono i numeri scritti nelle caselle, in quanto possono esserci scritti sia numeri che operazioni: nel caso in cui ci siano scritti dei numeri, questi possono essere abbinati o allo stesso numero o all'operazione che ha come risultato quel numero, mentre nel caso in cui nella casella ci sono scritte delle operazioni, queste possono esclusivamente essere abbinata al loro risultato. Vince la squadra che termina per prima le proprie tessere.

Gioco dei dadi: i dadi vengono preparati precedentemente dall'insegnante. Sulle facce di un dado sono scritti dei numeri, sulle facce dell'altro sono segnate le istruzioni (es. raddoppia, dimezza, torna indietro di..., raddoppia e addiziona 2, triplica...). I bambini sono divisi in due squadre. Prima dell'inizio del gioco ogni squadra ha inventato degli esercizi, servendosi di un piccolo attrezzo (possono essere utilizzati tutti i piccoli attrezzi presenti in palestra) o a corpo libero. Ogni bambino viene chiamato a turno di fronte ai compagni, tira i dadi e adegua il proprio esercizio. Es: esercizio scelto, saltelli; n° 3; istruzioni raddoppia. Per ottenere un punto per la propria squadra l'alunno deve eseguire sei saltelli. Viene poi chiamato un componente dell'altra squadra. Nel caso in cui la relazione fra i due dadi non sia possibile, l'alunno tirerà di nuovo i dadi.

Chi indovina?: vengono disposti dei cerchi in ordine sparso sul pavimento. In ognuno di essi, su un foglio fissato al pavimento, è scritto un numero. Ogni bambino dovrà partire da un cerchio e spostarsi in un altro, in modo che tra i due esista una relazione. Es: cerchio 10, poi 8, poi 2 (elevando le braccia in alto per indicare che la relazione è stata eseguita); la risposta è $10-8=2$. Possono essere create relazioni di raddoppio, di dimezzamento ecc...

Problemi? Un gioco da bambini!

Percorso motorio: il gioco consiste in un percorso motorio a squa-

dre, che i bambini devono svolgere; dopo che tutti hanno terminato il percorso verrà consegnato alle due squadre un foglio con dei problemi da risolvere nel minor tempo possibile.

Vai e rispondi: il gioco è uguale a quello proposto nell'UDA precedente; la differenza sta nel fatto che non viene chiesto ai bambini di risolvere operazioni ma problemi.

All'inizio di ogni incontro i bambini venivano riuniti, in cerchio o seduti a terra in riga, e veniva chiesto loro di ripercorrere e raccontare le attività svolte nella lezione precedente; alla fine della discussione l'insegnante introduceva le attività che si sarebbero svolte durante l'ora. Terminata questa prima fase, seguiva la fase di riscaldamento, in cui sono stati proposti agli alunni semplici esercizi con difficoltà graduale. Questo momento è fondamentale per catturare la loro attenzione, per coinvolgerli nelle attività successive e soprattutto per riscaldare gradualmente il corpo, preparandolo a movimenti ed attività a maggiore intensità, rendendolo quindi più reattivo. Seguiva la fase centrale, nella quale venivano proposte le varie attività e i vari giochi preparati dallo sperimentatore, dove attività motoria e matematica interagivano continuamente. Ogni esercizio veniva spiegato nel dettaglio e dimostrato fisicamente dallo sperimentatore; inoltre agli alunni veniva data la possibilità di fare domande o chiedere ulteriori spiegazioni. Al termine di ogni incontro era previsto un momento di riposo, defaticamento, durante il quale ai bambini si chiedeva di rilassarsi, mettendosi a terra in una posizione comoda mentre si discuteva, si rifletteva insieme e ci si confrontava sui giochi svolti durante l'ora, sulle problematiche, sulle difficoltà e sugli aspetti positivi emersi.

4.5. *Analisi statistica*

Questa sezione riporta l'analisi statistica svolta sul confronto fra le due classi quarte di Scuola Primaria, alle quali è stato sottoposto un test iniziale ad ottobre 2017 e un test finale a maggio 2018, dopo aver proposto in una delle due classi, scelta come gruppo sperimentale, un *training*. Tutti i risultati dei test effettuati sono stati trattati come variabili categoriche qualitative di tipo ordinale. I valori ottenuti nei test, effettuati nelle due classi prima e dopo la sperimentazione, sono stati raffrontati sia all'interno della stessa che tra le classi. Per questo ultimo confronto sono stati prima comparati i risultati dei pre-test, per verificare se i bambini partivano da livelli differenti di abilità in ciascuna delle qualità indagate; delle qualità che non sono risultate significati-

vamente differenti al pre-test sono stati poi calcolati i delta di variazione di ciascuna classe (differenza tra valore ottenuto al post-test e valore ottenuto al pre-test) e tra loro comparati.

Entrambi questi raffronti sono stati effettuati utilizzando il test non parametrico per campioni indipendenti di U Mann-Whitney, mentre quello intragruppo è stato effettuato utilizzando il test non parametrico per campioni dipendenti di Wilcoxon. Per l'analisi statistica è stato utilizzato il software di calcolo "R". Le osservazioni statistiche sono state condotte mettendo a confronto tre diversi scenari: 1. gruppo sperimentale pre/gruppo di controllo pre; 2. gruppo sperimentale post/gruppo di controllo post; 3. gruppo sperimentale pre/gruppo sperimentale post.

Sono state ritenute significative le differenze che producevano un valore di p-value $< 0,05$.

Nelle osservazioni è stato aggiunto come fattore di valutazione fra i soggetti del gruppo sperimentale il genere (maschi vs femmine) il quale, considerato il numero del campione troppo ridotto, in quanto la ricerca educativa nella Scuola Primaria deve tenere conto delle prove, è stato ritenuto non soddisfacente a livello statistico, per cui ci siamo limitati a mostrarne le statistiche descrittive. Siamo consapevoli in generale del ridotto numero del campione preso in esame ma, nonostante ciò, siamo riusciti a dimostrare, attraverso l'analisi statistica e, nei casi al limite, tramite quella descrittiva, la significatività dei risultati del progetto.

Nel test AC-MT il gruppo sperimentale ha mostrato miglioramenti in tutti gli ambiti: in particolare evidenziamo l'item dell'accuratezza (Grafico 1), in quanto mostra un incremento maggiormente significativo degli altri (Grafico 2, Grafico 3, Grafico 4). Mentre nel pre-test il gruppo sperimentale commetteva in media 6/7 errori, al post-test il numero di errori si è ridotto a una media di 1/2 errori. Anche nel tempo totale (Grafico 5) il miglioramento è stato significativo: il gruppo sperimentale ha infatti ridotto il tempo di esecuzione degli esercizi, passando da una media di 140 secondi al pre-test a una media di 95 secondi al post-test. Per quanto riguarda il TGM, il punteggio del gruppo sperimentale al post-test è quasi raddoppiato, sia nella parte della locomozione (Grafico 6) che in quella del controllo oggetti (Grafico 7).

Nelle osservazioni abbiamo aggiunto come fattore di valutazione fra i soggetti del gruppo sperimentale il genere il quale, considerato il numero del campione troppo ridotto, come si è detto, è stato valutato

tramite l'analisi statistica descrittiva; da questa emerge che non vi sono differenze tra maschi e femmine, eccetto nell'item dell'accuratezza del test AC-MT (Grafico 8), dove i maschi hanno dimostrato un miglioramento più significativo rispetto alle femmine.

4.6. *Discussione*

Dall'analisi condotta attraverso il test AC-MT 6-11 risulta che il gruppo sperimentale ha mostrato miglioramenti in tutti i test presi in considerazione; in particolare, esaminando i risultati del pre-test emergono due tipi di difficoltà, riguardanti nello specifico l'area dell'Accuratezza e del Tempo. Per quanto riguarda l'Accuratezza, essa misura il numero di errori commessi dai bambini nella parte individuale del test AC-MT. Analizzando le prove degli alunni del gruppo sperimentale si evince che, al pre-test, i bambini commettevano fino a 7 errori solo nel recupero di fatti numerici, mentre al post-test gli errori in questa area si sono ridotti a un massimo di 2 a bambino.

Il gruppo di controllo invece partiva da una situazione in cui la media degli errori risultava essere più bassa (si tratta di una media di 5 errori a bambino) per poi passare, nel post-test, ad una media di circa 4 errori, dunque si tratta di una differenza tra pre e post-test meno significativa di quella risultante dall'analisi delle performance del gruppo sperimentale nell'ambito dell'accuratezza. Da ciò si potrebbe dedurre che le attività ludico-motorie, proposte durante il percorso progettuale, hanno favorito il miglioramento della qualità del ragionamento degli alunni, dando loro possibilità di consolidare e rendere le strategie di calcolo e memorizzazione più flessibili e, di conseguenza, più efficaci. L'errore nel recupero di fatti numerici si manifesta nel momento in cui essi non sono ancora ben consolidati; per far questo, occorre che questi contenuti siano presentati all'alunno sia a livello di istruzione che di esperienza diretta. L'altro tipo di errori che i bambini hanno maggiormente commesso nella parte individuale riguardava il calcolo a mente, notevolmente migliorato in fase di post-test. Il calcolo a mente si basa su strategie necessarie ai meccanismi di intelligenza numerica e perciò risulta essere la competenza fondamentale all'evoluzione di tale intelligenza. È il ragionamento, fatto attraverso il calcolo a mente, che consente di comprendere pienamente ed interiorizzare i concetti matematici; l'esercizio viene in un secondo momento ed ha il compito di favorire l'automatizzazione di tali meccanismi.

In riferimento al tempo, invece, i bambini del gruppo sperimentale, nel pre-test, hanno ottenuto risultati collocabili principalmente nelle fasce sufficiente e di richiesta di attenzione, dimostrandosi abbastanza lenti e poco sicuri nei calcoli, soprattutto in quelli a mente. Analizzando i punteggi ottenuti dal gruppo di controllo, invece, emerge che esso, al pre-test, risultava più rapido nei calcoli rispetto al gruppo sperimentale, ma il miglioramento al post-test è stato meno significativo rispetto a quello dimostrato dal gruppo sperimentale in quanto, pur partendo da una situazione migliore ha raggiunto la stessa media di punteggio del gruppo sperimentale al post-test.

Da questi presupposti, sono state costruite delle attività motorie e dei giochi sulla base degli errori più diffusi tra gli alunni, al fine di stimolarli all'uso di strategie quali la composizione e scomposizione, il raggruppamento, l'arrotondamento alla decina, le proprietà delle operazioni e il recupero di fatti aritmetici, verificando in questo modo la correlazione positiva tra attività motoria e matematica. Tale ipotesi è stata sviluppata in seguito allo studio della letteratura, dalla quale emerge, come si è già ricordato, che presentare contenuti matematici attraverso il corpo e il movimento aiuta i bambini ad acquisire e ad interiorizzare i concetti. L'attività motoria ha in effetti aiutato ad apprendere ed utilizzare strategie, potenziando il calcolo a mente, e ciò è riscontrabile nei risultati positivi del post-test, i quali testimoniano una diminuzione degli errori nel calcolo a mente e nel recupero dei fatti numerici.

Il progetto sperimentale presentato in questo articolo intende contribuire proprio al rafforzamento e alla generalizzazione dei contenuti matematici e delle relative strategie, per far sì che il calcolo diventi per gli alunni più rapido ed accurato; se il recupero dei fatti viene automatizzato, essi saranno reperibili in qualsiasi momento e circostanza, nella memoria a lungo termine, senza bisogno di coinvolgere la memoria di lavoro. Si ipotizza inoltre che l'intervento motorio potrebbe aver aiutato gli alunni ad utilizzare procedure di calcolo più mature e facilitanti, evitando in questo modo di sovraccaricare la memoria. Per quanto riguarda il calcolo scritto, i bambini sono migliorati anche in questa area e ciò è dimostrato dalla riduzione del numero degli errori nelle prove di operazioni scritte del test AC-MT. La proposta motoria ha dato la possibilità di migliorare le proprie abilità visuo-spaziali, le quali hanno un ruolo notevole nella risoluzione dei calcoli, soprattutto nella scrittura delle operazioni; tale progresso è dimostrato dall'incremento dei punteggi nelle prove del TGM, riguardanti la loco-

mozione e il controllo degli oggetti, e dal miglioramento del calcolo scritto, sia nella prova individuale che in quelle comuni.

L'automatizzazione delle strategie è dimostrata anche dall'analisi dei risultati ottenuti nella sezione Tempo totale, dalla quale emerge che il gruppo sperimentale ha ridotto significativamente il tempo di esecuzione degli esercizi; ciò evidenzia che, grazie agli esercizi e alle attività presentate durante l'intervento motorio, gli alunni hanno avuto la possibilità di allenarsi nell'utilizzo di strategie di calcolo e, di conseguenza, di automatizzarle. Dal punto di vista educativo, risulta fondamentale insistere sul raggiungimento di obiettivi riguardanti sia la rapidità che l'accuratezza; mentre "l'accuratezza ci indica il grado di conoscenza del dominio da parte del bambino, la rapidità ci dice quanto tale conoscenza è stata automatizzata"²⁶. Perciò è importante concentrarsi su entrambi gli aspetti, in quanto un alunno che svolge i calcoli rapidamente, se non è accurato, non trarrà beneficio dalla sua velocità, così come un bambino in grado di svolgere i calcoli si troverà in difficoltà se ha bisogno di tanto tempo per svolgerli. Dall'analisi delle prove di soluzione di problemi aritmetici si evince che gli alunni hanno migliorato l'aspetto della comprensione e della pianificazione, abilità entrambe coinvolte nell'attività di *problem solving*; tale processo, per avvenire correttamente, richiede un alto grado di attenzione, durante tutto il suo svolgimento, perciò possiamo ipotizzare che l'attività motoria abbia anche aiutato a mantenere più a lungo un controllo attivo sulle attività svolte.

Attraverso il movimento gli alunni sono dunque riusciti a rafforzare le risposte corrette, interiorizzandole come fatti numerici, facilmente recuperabili; di conseguenza, le differenze tra i bambini all'interno della classe si sono ridotte, avendo come effetto una distribuzione omogenea in un livello tra il sufficiente e l'ottimale. Se al pre-test alcuni soggetti rientravano in una situazione di richiesta di attenzione in alcune aree, a seguito dell'intervento motorio la disparità tra bambini con alte prestazioni e bambini con basse prestazioni si è significativamente ridotta; perciò, si può supporre che il training ludico-motorio, pur considerando la brevità dell'arco temporale durante il quale è stato proposto, abbia comunque contribuito a consolidare gli apprendimenti avvenuti in classe. Ciò è in parte confermato anche dall'insegnante curricolare, la quale sostiene che "le attività, proposte in modo gradua-

²⁶ C. Cornoldi, D. Lucangeli, M. Bellina, *Test AC-MT 6-11. Test di valutazione delle abilità di calcolo e soluzione di problemi*, cit., p. 32.

le e differenziate tra di loro, sono risultate motivanti ed efficaci per un miglioramento delle abilità logico-matematiche dei ragazzi coinvolti. Gli alunni hanno avuto la possibilità di riutilizzare quanto appreso in situazioni diverse dall'apprendimento in classe, in situazioni ludico-motorie che sono state di stimolo anche per gli alunni meno motivati e con difficoltà in ambito matematico. Hanno potuto esercitare soprattutto strategie di calcolo orale e ripassare le tabelline che per alcuni alunni della classe non sono ancora un automatismo". Ciò conferma che gli alunni hanno acquisito la capacità di generalizzare, applicando nei giochi motori e nelle attività in palestra, ciò che avevano precedentemente appreso in aula. Inoltre, la docente aggiunge di aver notato tra gli alunni, in seguito all'intervento motorio, un miglioramento nella sfera delle relazioni, in particolare nella motivazione e nella cooperazione, le quali contribuiscono a ridurre le differenze, favorendo l'apprendimento. Il coinvolgimento emotivo nelle attività motorie li ha aiutati a migliorare la propria percezione di competenza, limitando e riducendo l'insorgere di atteggiamenti di sfiducia; la conseguente riuscita scolastica, specialmente in matematica, può influenzare fortemente la percezione di autoefficacia del bambino, aiutandolo a sviluppare una teoria incrementale, la quale porta l'individuo ad apprendere per migliorarsi. Attraverso l'attività motoria imparano a distinguere la persona dai risultati che ottiene e, di conseguenza, a vivere l'insuccesso non come una sconfitta, ma come uno stimolo positivo ad impegnarsi per migliorare. Analizzando le risposte date dai bambini al questionario finale e osservandoli, insieme all'insegnante curricolare, durante le attività in palestra, si è potuto rilevare che l'intera classe ha partecipato attivamente e con entusiasmo al progetto; nello specifico, 10 bambini su 14 hanno testimoniato una forte attrazione per questa nuova modalità di fare matematica, la quale associa un'esperienza ludica e concreta al significato delle quattro operazioni e ad attività logiche. In questo modo si è favorito l'instaurarsi di un clima positivo e di benessere tra gli alunni, al cui interno sono riusciti ad apprendere, ad utilizzare approcci maggiormente strategici e ad affrontare la matematica con meno timore e preoccupazione.

5. Conclusioni

Il percorso di ricerca "Matematica in movimento" si è rivelato un'occasione per mettere alla prova una modalità di integrazione tra l'approccio sperimentale e il mondo scolastico, offrendo una modalità

di lavoro diversa dalla normale *routine*, che vede matematica ed attività motoria interagire tra loro in un unico progetto interdisciplinare. Nonostante la brevità dell'arco temporale durante il quale si è svolta l'esperienza, l'analisi dei dati relativi alle performance degli alunni nei vari test proposti mostra comunque evidenze di un miglioramento in entrambi i gruppi, anche se il gruppo sperimentale presenta un incremento maggiore nelle varie prove; perciò possiamo affermare che, nel piccolo campione, l'ipotesi di partenza è stata verificata. Certamente, per una verifica più significativa dell'ipotesi occorrerà proporre, in futuro, uno studio più ampio a livello sia temporale che numerico e un *training* più dettagliato, nel quale non vengano somministrate esclusivamente le batterie AC-MT e TGM, ma anche delle schede cognitive, al fine di valutare la capacità dei bambini di generalizzare le competenze acquisite. Oltre a significativi miglioramenti a livello cognitivo, il percorso di attività motoria ha determinato degli effetti positivi anche sul clima della classe: in effetti, attraverso le attività ludico-motorie svolte in palestra, si creano situazioni nelle quali i bambini collaborano, interagiscono ed hanno un contatto più ravvicinato tra loro rispetto a quello che hanno in classe; tutto ciò permette di rafforzare le relazioni interpersonali e di crearne di nuove. In queste esperienze, il corpo diventa il principale mezzo di comunicazione, attraverso il quale gli alunni esplorano, esprimono le proprie emozioni, si confrontano con gli altri, scaricano le proprie tensioni interne. In più, utilizzando il movimento come espediente per presentare la matematica, questa diventerà più semplice da comprendere, in quanto non rimane intrappolata in un mondo astratto, lontano dall'immaginario e dal vissuto degli alunni, ma anzi si concretizza, diventa materia reale, con la quale si confrontano utilizzando corpo e mente. Inoltre, il processo formativo non si riduce a delle semplici lezioni frontali, durante le quali i bambini ascoltano passivamente ciò che l'insegnante trasmette loro, ma diventa attivo e partecipato e l'apprendimento, di conseguenza, risulta più significativo e duraturo. Dai risultati dell'analisi statistica e pedagogica effettuate emerge che gli alunni, attraverso l'intervento di attività motoria, hanno migliorato le abilità di calcolo a mente e il recupero dei fatti numerici; ciò dimostra che l'attività fisica ha aiutato ad interiorizzare meglio i concetti matematici appresi in classe e a farli propri, rendendoli più facilmente recuperabili ed utilizzabili. Per di più, sebbene l'obiettivo principale della ricerca fosse quello di analizzare gli effetti di una didattica combinata di attività motoria e matematica, secondariamente l'intervento ha portato ad un incremento

dell'attività motoria svolta a scuola, con conseguente riduzione della sedentarietà.

Grafico 1: Risultati Test AC-MT item Accuratezza

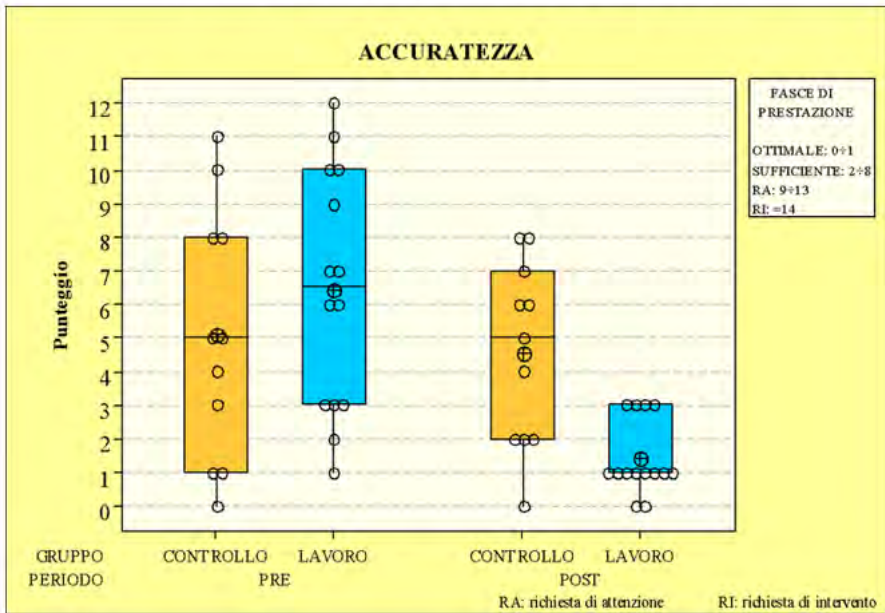


Grafico 2: Risultati Test AC-MT item Operazioni scritte

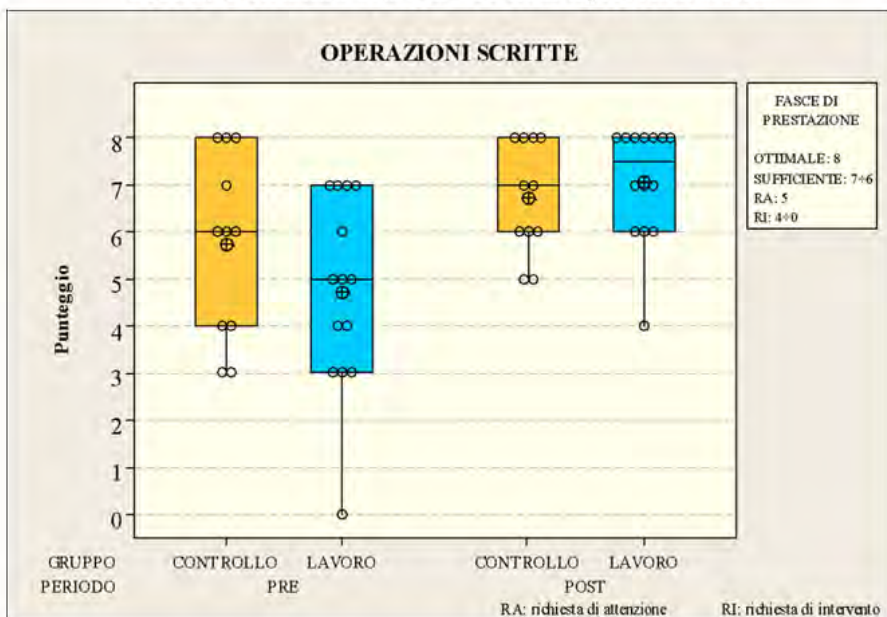


Grafico 3: Risultati test AC-MT item Conoscenza numerica

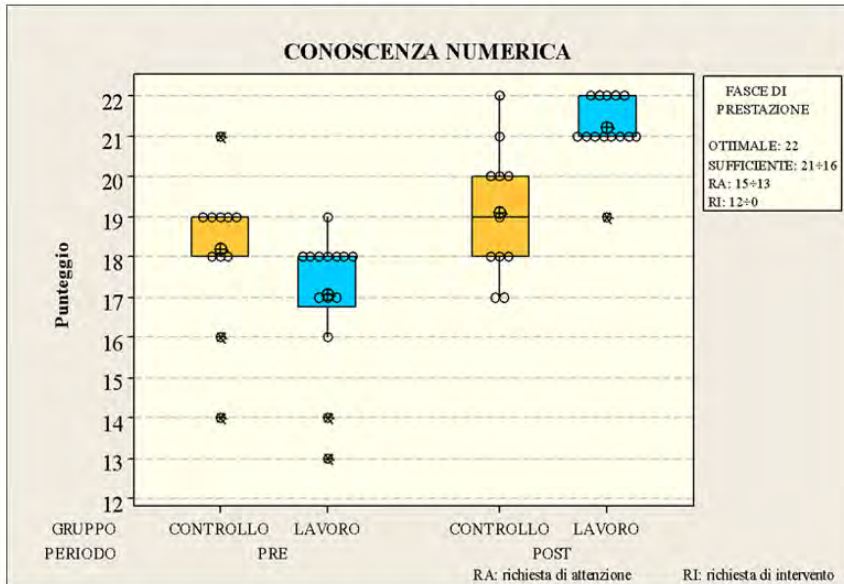


Grafico 4: Risultati test AC-MT item Totale problemi

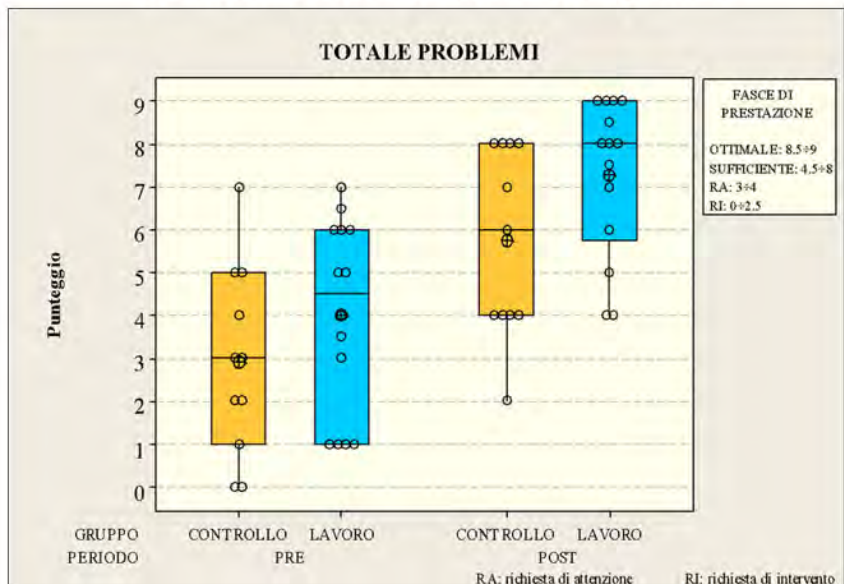


Grafico 5: Risultati test AC-MT item Tempo totale

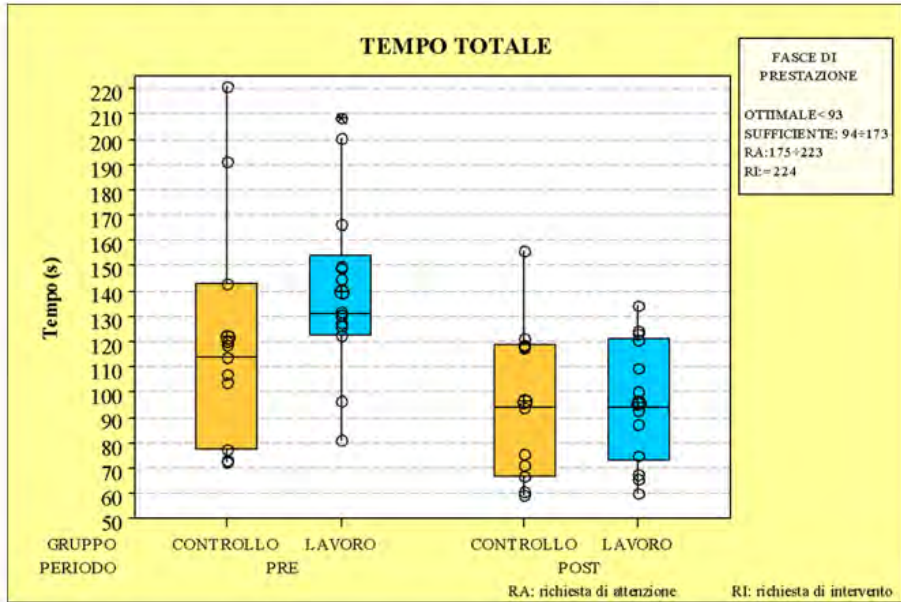


Grafico 6: Risultati test TGM item Abilità di locomozione

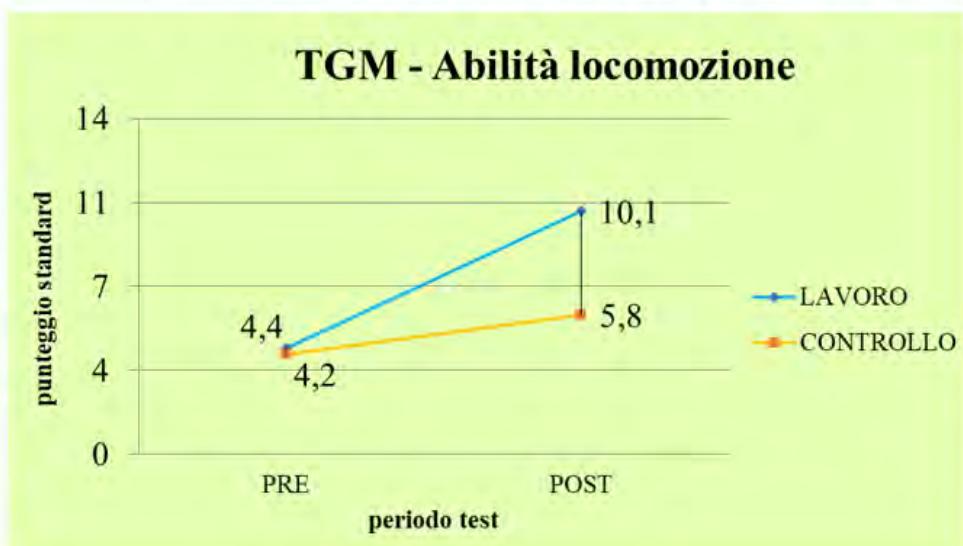


Grafico 7: Risultati test TGM item Controllo oggetti

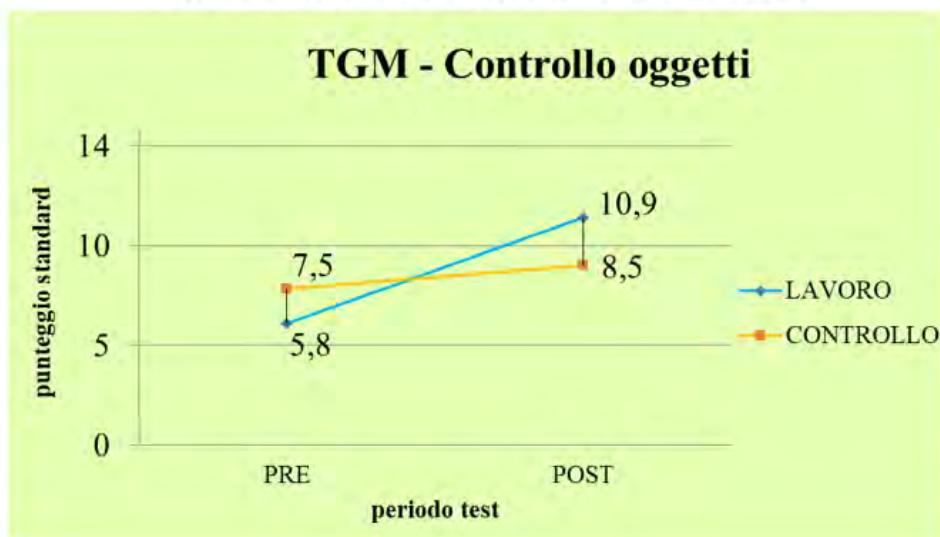
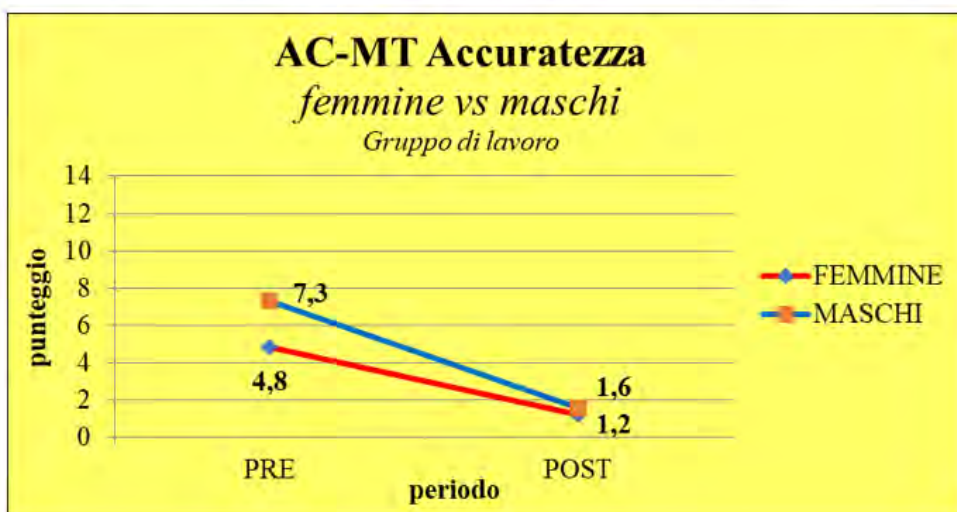


Grafico 8: Risultati test AC-MT item Accuratezza (maschi e femmine)



Riferimenti bibliografici

Bonali M., Stefanini L., Antonietti A. (a cura di), *La bussola della mente funzionale. Dal corpo intelligente al sé operativo*, Milano, Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto, 2015

Bussoli A., Zappaterra E., *Dall'esperienza alla regola. Un intervento per promuovere il problem solving nella scuola primaria*, in "Difficoltà in Matematica", 2018

Colella D., *Physical Literacy e Stili d'insegnamento. Ri-orientare l'educazione fisica a scuola*, in "Formazione & Insegnamento", 2018

Cornoldi C., Lucangeli D., Bellina M., *Test AC-MT 6-11. Test di valutazione delle abilità di calcolo e soluzione di problemi*, Trento, Erickson, 2012

Erwin H., Fedewa A., Ahn S., *Student Academic Performance Outcomes of a Classroom Physical Activity Intervention: A Pilot Study*, in "International Electronic Journal of Elementary Education", 2012

Gardner H., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano, Feltrinelli, 2006

Harris J., Cale L., *Promoting Active Lifestyles in Schools*, Champaign, Human Kinetics, 2018

Lynch S., *A Practitioner's Guide for Outstanding Cross-curricular Physical Education*, in "Strategies", 2016

Macdonald K., Milne N., Orr R., Pope R., *Relationships between Motor Proficiency and Academic Performance in Mathematics and Reading in School-Aged Children and Adolescents: A Systematic Review*, in "International Journal of Environmental Research and Public Health", 2018

Mondoni M., *La nuova didattica del movimento: laboratori di gocosport e giochi inclusivi*, Milano, Mondadori Università, 2016

Nicolosi S., Sgrò F., Lipoma M., *La didattica interdisciplinare in educazione fisica: una rassegna della letteratura*, in "Formazione & Insegnamento", 2016

Piaget J., *Avviamento al calcolo*, Firenze, La Nuova Italia 1956

Riley N., Lubans D. R., Holmes K., Morgan P. J., *Findings from the EASY Minds Cluster Randomized Controlled Trial: Evaluation of a Physical Activity Integration Program for Mathematics in Primary Schools*, in "Journal of Physical Activity and Health", 2016

Sgrò F., Schembri R., Pignato S., & Lipoma M., *Educazione Motoria, exergames e apprendimento vicariante*, in "Formazione & Insegnamento", 2016

Ulrich D. A., *TGM - Test di valutazione delle abilità grosso-motorie*, Trento, Erickson, 2016

Usnick V., Johnson R. L., White N., *Connecting physical education and math*, in "Teaching Elementary Physical Education", 2003

Vetter M., O'Connor H., O'Dwyer N., Orr R., *Learning "Math on the Move": Effectiveness of a Combined Numeracy and Physical Activity Program for Primary School Children*, in "Journal of Physical Activity and Health", 2018

Neoliberismo, educazione e scuola. Divagazioni su saggi recenti¹

Luciana Bellatalla

1. Per cominciare

I saggi che mi hanno suggerito queste “divagazioni” sono tra loro molto diversi.

Il saggio di Chiara Valerio ha un andamento narrativo di tipo letterario con uno stile espressivo nervoso e spesso ellittico, non sempre gradevole; rifugge, per scelta esplicitamente dichiarata fin dalle pagine iniziali, da citazioni precise e da richiami bibliografici, affidandosi più ai ricordi personali e costruendo una sorta di autobiografia intellettuale. Il lavoro di Banti guarda al mondo di oggi con un approccio a metà tra il giornalistico ed il sociologico. E, infine, il terzo è una sorta di “manifesto per un nuovo impegno politico”.

Nonostante queste differenze, che emergono fin dalle prime pagine, i lavori sono uniti da un ideale filo rosso perché, al fondo, sia pure per strade diverse, pongono il lettore dinanzi a domande simili, cui tentano di dare una risposta: quale spazio, quale ruolo e quale significato ha assunto nelle presenti condizioni sociali, culturali, comunicative e politiche l'autonomia del pensiero? E di conseguenza, quale spazio, quale ruolo e quale significato può essere attribuito alla democrazia? Si può pensare un futuro diverso da quello che le parole d'ordine del presente lasciano prevedere o addirittura presentano senza possibili alternative?

La Valerio dà una risposta generale, da una prospettiva teorica; Banti imbecca la strada dell'analisi della formazione dell'immaginario

¹ Cfr. Chiara Valerio, *La matematica è politica*, Torino, Einaudi, 2020; Alberto Mario Banti, *La democrazia dei followers. Neoliberismo e cultura di massa*, Roma-Bari, Laterza, 2020 e Fabrizio Barca, Enrico Giovannini, *Quel mondo diverso da immaginare, per cui battersi, che si può realizzare*, a cura di Gloria Riva, Roma-Bari, Laterza, 2020.

collettivo e, infine, Barca e Giovannini cercano di disegnare un capitalismo dal volto umano, illuminato, in cui tutte le valutazioni non siano risolte in termini di PIL, di investimenti e di rapporto costi-benefici finanziari.

2. *Più nel dettaglio*

Le domande vengono poste, in tutti e tre i casi, sulla base della consapevolezza che in condizioni come quelle odierne – generali, diffuse ed aggravate dalla pandemia in atto –, autonomia, libertà, democrazia (e quanto ad esse è connesso in termini di cambiamento, di creatività, di capacità inquisitiva e di valori umani) sono ormai svuotate del loro complesso, articolato e ricco spettro semantico ed hanno assunto, nell'uso corrente, che pure ne viene ancora e quotidianamente fatto, un valore meramente rituale e un orizzonte di senso sempre più sterilmente formale². Né più né meno, come lamentavo qualche tempo fa, sempre dalle pagine di questa rivista, è accaduto con la parola “tolleranza”³, che è sulla bocca di tutti mentre, con sempre maggiore frequenza – sovranismo e populismo ne sono viva testimonianza – la nostra cultura prende la strada dell'intolleranza e dello stigma.

Per un verso, soprattutto con Valerio e Banti, si insiste sui concetti di autonomia del giudizio e di libertà, perché ci si muove a livello di dimensione culturale. Non a caso, autonomia del giudizio e libertà sono le due colonne portanti di una democrazia intesa non come esercizio formale di alcuni diritti – primo fra tutti quello di scelta dei rappresentanti attraverso il voto –, ma, come peraltro avvertiva già nel 1916 Dewey, come uno stile di vita. Se così è e deve essere, la democrazia si configura come un *habitus* mentale ed intellettuale, pronto a trasferirsi in abitudini di vita personale ed intersoggettiva, prima ancora che come una particolare modalità di organizzazione e gestione della cosa pubblica.

² Un esempio, tra i tanti possibili: Barca e Giovannini lamentano il fatto che il termine “capitale” sia usato esclusivamente per riferirsi agli aspetti ed ai fattori economici, laddove il capitale si articola almeno in quattro distinti ambiti, tutti importanti e tra loro interagenti e da tenersi in considerazione su piede di parità: capitale naturale, capitale economico, capitale umano e capitale sociale. Tutti servono “per generare beni e servizi, ed è il sistematico e persistente depauperamento di queste diverse forme di capitale a determinare l'insostenibilità dell'intero sistema economico attuale” (*Quel mondo diverso*, cit., p. 77).

³ Cfr. L. Bellatalla, *Sulla tolleranza “attiva”, ovvero elogio dell'intolleranza*, in “Ricerche Pedagogiche”, LIV, 215, 2020, pp. 35-46.

L'autonomia implica, grazie al suo significato etimologico, capacità di giudicare il mondo e di organizzarlo senza bisogno di costrizioni o regole estranee ai principi stessi che regolano il giudizio e senza imposizioni per chi tale giudizio esercita. Ma implica anche, proprio per questo, da un lato, un senso di responsabilità molto alto, sia sul versante morale sia sul versante civile e politico, nella misura in cui l'autonomia riconosce che i soggetti non sono monadi, ma microcosmi intessuti di relazioni ed interazioni. Dall'altro lato, essa implica ampiezza di conoscenze, ricchezza di prospettive interpretative, gusto per il possibile ed il probabile e non soddisfazione per il certo e l'indiscutibile: orizzonti aperti sono la condizione insopprimibile per formulare giudizi e, con essi, anche ed al tempo stesso, progetti per un futuro che non sia né una ripetizione del presente né la restaurazione del passato, ma l'esito di un incontro dialettico tra aspetti ed elementi temporali e valoriali diversi.

E, ovviamente, alla base di tutto questo non può stare che una *forma mentis* aperta e libera da condizionamenti di sorta alla ricerca della verità – in quanto controllo e giustificazione logica – relativamente ai contesti analizzati, ma insofferente a pressioni derivanti da presunte Verità (metafisiche o ideologiche): su questo punto insiste la Valerio che, forte della sua formazione matematica e della sua esperienza di docente di questa disciplina, difende una prospettiva probabilistica ed un atteggiamento problematico sullo sfondo di un'abitudine all'astrazione, alla disponibilità all'errore ed all'incertezza, ossia a quegli elementi che le permettono di concludere che la matematica è intrinsecamente politica, in quanto è un processo, sottoposto a regole rigorose, ma sempre aperto e capace di costruire possibilità e problemi per la cui soluzione occorrono non solo creatività, capacità di vedere quanto è oltre l'apparenza ed il dato, ma anche disponibilità al confronto con le ragioni dell'altro. E, per di più, richiede a chi segue questo percorso di assumere in prima persona la responsabilità delle sue scelte.

A tutto questo, il mondo di oggi oppone una cultura dell'intrattenimento, che evita al soggetto di riflettere e di interpretare quanto legge o gli viene comunicato⁴ e lo assoggetta a luoghi comuni, ai giudizi altrui ed a scorciatoie interpretative, in cui una politica spesso beccera e

⁴ “Il lettore, come chi studia matematica e in generale chi studia, è capace di stare da solo. Chi sta solo è politicamente complesso perché non deve essere intrattenuto. Chi sta solo si intrattiene da solo, con i propri modi e i propri tempi, sfugge alla dittatura. La dittatura dell'intrattenimento è un'altra forma di negazione del tempo come prigionia, tortura, persecuzione” (*La matematica è politica*, cit., pp. 84-85).

emotivamente guidata si inserisce. Su questo punto le pagine della Valerio si incontrano con quelle di Banti e disegnano, pur in maniera diversa, quel quadro di degenerazione culturale, che è ormai dinanzi a noi tutti: qualcuno vi si è adagiato e segue il *mainstream*; altri si sono rassegnati; altri ancora ne sono disgustati e preoccupati.

Né Valerio né Banti offrono al lettore considerazioni inedite. Chi si occupa di educazione, in particolare, da decenni registra il processo di decadimento del linguaggio, dei modelli comportamentali a cui le giovani generazioni sono esposte, la negligenza del procedimento logico del ragionamento e la progressiva riduzione delle ragioni dell'intelligenza alle pulsioni dell'emotività senza controllo.

Il merito di entrambi i lavori sta nel fatto che offrono al lettore queste osservazioni, per molti versi diffuse, con una sorta di efficace sintesi, che tenta – e talora specie con Banti ci riesce – di andare oltre le geremiadi altrettanto diffuse per annodare le manifestazioni più eclatanti di questa degenerazione a scelte politiche, economiche e sociali. Ne deriva una forte discrasia: mentre le parole d'ordine del neoliberalismo hanno trovato un quasi unanime accordo, almeno in occidente, nella convinzione che non ci siano alternative al mondo economico che esse disegnano, le loro implicazioni culturali non paiono sempre del tutto apprezzate. Specie se e quando si rivolge attenzione alle giovani generazioni.

Di fatto, però non di discrasia si tratta, ma di continuità tra una forma di gestione politica che richiede tale degenerazione, perché su di essa trova occasione di crescita e di consenso, e una forma di vita che alimenta differenze e divaricazioni sociali ed economiche, che necessariamente determinano degenerazione culturale e discriminazione di accesso alla formazione. Alla formazione, che un tempo passava per la scuola, le agenzie culturali extrascolastiche ed il dibattito politico, si è sostituita la formazione dello “spettatore”, bulimico di intrattenimento e *social*: per un verso, il conformismo diventa l'esito necessario di questo processo e, per l'altro, la democrazia perde i suoi connotati per assumere quelli di un rito vuoto, perché nessun cittadino è più davvero tale, ma il frutto di un'abile manipolazione, che predispone a obbedienza e sudditanza⁵.

⁵ “Tradotto: poche megacorporation controllano e lanciano produzioni che strutturano l'immaginario di miliardi di persone” (*La democrazia del followers. Neoliberalismo e cultura di massa*, cit., p. 57). E ancora: “Nel quadro attuale, ..., occorre osservare che le proposte narrative chiedono agli spettatori e alle spettatrici di sottoscrivere un patto narrativo altamente regressivo, nel senso di altamente infantilizzan-

A questa *pars destruens* del mondo attuale Barca e Giovannini, due economisti, con un passato di ministri ed ora impegnati in centri e fondazioni legate a studi ed interventi di ecosostenibilità, oppongono una *pars construens*. Essa, sebbene tocchi soprattutto questioni legate agli aspetti economici, finisce per riguardare, ora esplicitamente ora implicitamente, anche fattori determinanti dell'attuale contingenza: dal conformismo alla convinzione dell'insuperabilità di certe costruzioni socio-economiche, dalla degenerazione dei comportamenti socio-politico-culturali all'insorgere di emergenze sociali e sanitarie fino all'incapacità di sognare un futuro altro dal presente e dal passato da parte di soggetti, in cui la cittadinanza si è svuotata di significato e la capacità di scelta è ridotta.

La ricetta proposta, come ho detto prima, è quella di un capitalismo dal volto umano, capace di tenere conto dello sviluppo economico, ma anche dei bisogni degli uomini e delle donne, dell'ambiente e della cultura, il cui scopo ultimo non sia l'accrescimento del PIL, ma il miglioramento delle condizioni della vita concreta, con un intensificarsi delle abitudini di dialogo e di cura ed una attenzione mirata sulla formazione e sulla crescita dei soggetti e sulle capacità propositive delle giovani generazioni⁶.

Ciò che davvero è in gioco, per Barca e Giovannini, come per Valerio e Banti, è la scommessa sul futuro, che si potrà vincere solo ravvivando la creatività e la capacità di confronto e di collaborazione di uomini e donne, oggi ridotti al rango ora di meri consumatori ora di passivi spettatori ora di semplici ingranaggi di un sistema economico,

te. ... Si tratta ... di accedere a un immaginario veramente totalitario, che chiede di sospendere permanentemente e automaticamente l'incredulità; cioè che chiede di sospendere in permanenza l'esercizio di ogni spirito critico" (*Ibidem*, pp. 75-76).

⁶ Di particolare interesse, tra le varie proposte avanzate, quella di Barca, peraltro mutuata dall'economista inglese, di scuola neo-keynesiana, Anthony Atkinson, è l'idea di una "eredità universale" di 15.000 euro da destinare, incondizionatamente ed indipendentemente dallo stato socio-economico della famiglia di origine, a tutti i giovani al compimento della maggiore età, perché possano scegliere liberamente il loro percorso di formazione dopo la scuola superiore, anche se dai 14 anni di età in poi l'orientamento è considerato una misura necessaria per accompagnare questa "eredità". Poiché la proposta richiede un impegno finanziario notevole da parte dello Stato, Barca propone di reperire i fondi *ad hoc* attraverso una rimodulazione delle tasse di successione, che, oggi, sono, in proporzione, assai gravose per le piccole eredità ed insignificanti per le eredità assai cospicue (cfr. *Quel mondo diverso da immaginare, per cui battersi, che si può realizzare*, cit., pp. 118-119).

il cui vero scopo è quello di auto-riprodursi a beneficio di una cerchia sempre più ristretta di persone.

3. *Un mondo rovesciato: la scuola complice e vittima ad un tempo*

In queste analisi molto documentate – specie come ho detto nel testo di Banti e in quello di Barca e Giovannini, che attingono a piene mani ad una ricca letteratura secondaria in particolare statunitense – ciò che colpisce è il fatto che la scuola, presente e futura, non è mai tematizzata. Essa è, sì, evocata, per lo più in maniera generale e quasi sempre implicita o, come nel caso della Valerio, a livello di ricordo autobiografico. Eppure, la scuola occupa un posto centrale nella considerazione dei comportamenti, delle abitudini e delle emergenze descritte.

Infatti, non si può non notare che i fattori e le conseguenze socio-culturali, legati all'affermazione del neoliberismo e contestati in questi saggi, hanno messo in crisi definitivamente e ben più efficacemente della contestazione giovanile del Sessantotto, un modello di scuola centrato sulla trasmissione di un canone culturale, a trazione umanistica, forse rigido, ma anche rigoroso ed intessuto di attenzione all'uso del linguaggio e della logica: dal 4 maggio 1979, data di insediamento di Margaret Thatcher a Downing Street⁷, il neoliberismo ha gradualmente sostituito agli adolescenti hippy o conquistati dai sogni di una visione del mondo *new-age* di solo un decennio prima, protesi a cercare contenuti più soddisfacenti sul piano dell'auto-realizzazione e amanti di poesia, filosofia e psicologia, adolescenti rampanti, che accettano e propagano il mito del successo economico e della carriera, i cosiddetti *yuppies*⁸.

Per una società che si avvia a pensarsi come il luogo in cui si contrappongono i vincenti, il cui valore si misura sul conto in banca e sull'apparenza della ricchezza e non sui valori culturali e civili espres-

⁷ Banti indica questa data come l'atto di nascita di quel processo politico, economico e culturale, in cui tutti e quattro gli autori di questi saggi vedono la causa della corruzione attuale della democrazia.

⁸ Il termine, nato negli USA dell'edonismo reaganiano, rimanda, come ben si sa, all'idea del professionista di successo, giovane, a suo agio nella realtà urbana e legato a uno stile di vita lussuoso, fatuo, non sempre elegante ma sempre di ostentazione di ricchezza e di sfrenato consumo di oggetti alla moda. Insomma, questi giovani vincenti sono i precursori, per un verso, di quei *followers*, protagonisti del saggio di Banti, e, per l'altro, di quegli *influencers* che oggi orientano scelte, gusti ed opinioni.

si, e i perdenti, destinati a restare ai margini della ricchezza, del successo e del potere, contentandosi di imitare gli altri, grazie a viaggi low cost o oggetti di lusso falsificati, la scuola non è e non può più essere un valore aggiunto, come era considerata dai giovani del dopoguerra, specie se nati in famiglie poco abbienti ed alla ricerca di un ascensore sociale. Per lo più è un intralcio. Ciò che serve può, tutt'al più, essere il diploma, formalmente richiesto per entrare nelle aziende che, peraltro, cominciano a sostenere che il sapere scolastico è inutile nel mondo del lavoro, perché l'esperienza sul campo è la vera scuola, mentre le conoscenze del passato sono del tutto superflue. Per non parlare, poi, della cultura umanistica, ormai superata.

Prima la scuola superiore e poi l'università, con il processo Bologna, hanno ceduto, complice una politica conquistata dalle illusioni di un nuovo ordine economico, a questo miraggio della preparazione professionale, della competenza e della competizione: il risultato, dopo anni di questa cura, è sotto gli occhi di tutti e non richiede alcun commento.

Di qui le ripetute richieste di incentivare l'istruzione professionale, accolte anche da un pragmatico centro-sinistra e rimaste sulla carta con Fioroni, ma attuate dal centro-destra di Moratti e Gelmini per ritornare in auge, sia pure con qualche elemento moderato da interesse per i saperi gratuiti, nel recente manifesto per la scuola di Patrizio Bianchi⁹.

Il filo conduttore di questo orientamento della politica scolastica va rinvenuto nell'idea che la scuola vada posta al servizio dell'economia e debba preparare il futuro produttivo del Paese, assecondandone le richieste.

Così da "opificio di cultura" e "laboratorio del sapere", la scuola è stata declassata a luogo di formazione di operatori produttivi ed economici, ruolo che dovrebbe essere svolto da percorsi particolari e predisposti con attenzione, anche in interazione con il mondo del lavoro e della produzione, dopo il percorso scolastico obbligatorio per tutti. Questo permetterebbe di lasciare alla scuola il compito di formare, at-

⁹ Cfr. P. Bianchi, *Nello specchio della scuola*, Bologna, il Mulino, 2020. Ma si veda anche la proposta di un sistema duale di formazione, ormai accettato dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, che a ben vedere sembra una replica delle regole circa l'educazione professionale nell'Italia post-unitaria, ininterrottamente da Casati fino a Gentile (che fece del doppio canale la struttura portante della scuola italiana), quando questo tipo di formazione fu soggetta ad un continuo "rimbalzo" tra il ministero della P.I. e il Ministero dell'industria, agricoltura e commercio.

traverso i contenuti storicamente e culturalmente più adeguati, gli individui all'esercizio del pensiero ed all'abito critico, all'uso corretto e variato delle lingue materna e straniere e della logica, ossia a tutti quei requisiti che "abilitano" alla civile convivenza, alle scelte consapevoli, alla responsabilità per sé e per gli altri, al piacere della conversazione e del dialogo.

La scuola, in questo modo, è stata travolta dal vento impetuoso dell'attuale orientamento socioeconomico: ne è stata di necessità la prima vittima per i tagli ai contenuti ed al monte ore, per la riduzione degli insegnanti ridotti a servi degli interessi e dei voleri delle famiglie, per la trasformazione degli istituti in piccole aziende al servizio del profitto.

Da vittima, si è trasformata, del tutto inintenzionalmente, in complice di un disegno politico e culturale perverso, perché volto a trasformare i cittadini in *followers*, a ridimensionare i processi formativi perché sono di ostacolo a progetti politici di fatto restauratori, a deresponsabilizzare la maggioranza confinando il Potere (non a caso con l'iniziale maiuscola) nelle mani di pochi e, infine, ad alimentare falsi miti, come quello del merito e della competenza.

Il ruolo subalterno degli insegnanti e l'enfatizzazione di ricette didattiche come panacea di tutti mali della scuola, da adottare non diversamente da una terapia, ossia secondo dosi precise, in forme ed in tempi altrettanto precisi, dimostrano come la scuola sia diventata una sorta di rappresentazione che segue un copione prestabilito e con parti da recitare ben fissate: nessuna deroga deve essere concessa. I dirigenti sono lì proprio per garantire che nessuno reciti a soggetto.

In questo modo le giovani generazioni a cui dovremmo e dovremo affidarci per progettare il futuro ne escono spaesate, poco istruite, con un italiano basico, un inglese approssimativo e tanta fiducia solo nelle discipline tecniche¹⁰.

Durante le giornate dedicate a riflettere sulla DaD, come riporta su questo stesso numero nella sua nota Angelo Luppi, è echeggiato il gri-

¹⁰ Il manifesto-proposta preparato dai giovani per il governo, certamente da non sottovalutare come invece il governo giallo-rosso ha fatto, tuttavia è infarcito di quello che Banti chiama, in accordo con il Mark Fisher di *Realismo capitalista*, lo spirito della dea TINA (*There Is No Alternative*): vi si propongono per il futuro digitalizzazione, start up, spirito imprenditoriale, ingegneria, senza trascurare lo *smart working*, che, a dirlo in tutta franchezza, al di fuori del momento emergenziale, somiglia molto da vicino al famigerato cottimo del passato, esito moderno delle *corvées* antiche.

do “meno Tacito e più Pascal!”: chissà quanti, in quella platea di appassionati docenti digitali avranno ricordato che il nome del linguaggio digitale da loro evocato proviene da un matematico e filosofo del Seicento, che si occupò, nella sua breve vita, di questioni non solo scientifiche, ma anche metafisiche e teologiche. L’opposizione, infatti, non sta tra discipline umanistiche e scientifiche, ma tra quanto apre gli orizzonti della mente e quanto, pur dando molte informazioni, non spinge chi apprende ad andare oltre: la vera differenza, dunque, la fa l’insegnante nella misura in cui sa spronare i suoi alunni a ragionare sui contenuti della sua disciplina, qualunque essa sia, a interpretarli ed a metterli in relazione con altre forme di sapere per trasformarli in strumenti utili non a superare una prova, ma a leggere il mondo fuori della scuola. Per essere soggetti responsabili, ma anche liberi ed autonomi.

4. *Concludendo*

A questo punto, sostenere che autonomia, libertà, democrazia e scuola costituiscono una sorta di nodo inestricabile appare addirittura un truismo: solo grazie alla scuola, quale luogo per eccellenza dell’educazione, si può sperare di imparare a pensare con metodico esercizio e consapevole prudenza; solo questo metodo del pensiero è garanzia di un giudizio circospetto e, quindi, autonomo; solo un giudizio autonomo è un antidoto alle tentazioni illiberali o addirittura liberticide e solo avendo strumenti adeguati ed efficaci per resistere alle scorciatoie semplificatrici del pensiero unico e delle certezze illusorie si può sperare in una vita davvero democratica. Ossia in una esistenza personale e civile, nella quale la diversità sia una risorsa e non un motivo di esclusione, lo spirito critico un “condimento” apprezzato del dibattito e della crescita collettivi e, infine, la ricerca della conoscenza – dalle aule scolastiche ai laboratori, dall’università alla vita quotidiana – sia considerata una benedizione e non un inutile impiccio per chi, al servizio di interessi di parte di pur disparata natura ed a vari livelli, vuole prendere decisioni ed orientare il futuro (se non addirittura il destino) degli altri.

Alla luce di queste considerazioni, mi permetto di aggiungere alle proposte costruttive di Barca e Giovannini un altro punto, non meno interessante di quelli che essi elencano per una riforma del lavoro, della condizione giovanile e della salvaguardia ambientale: vale a dire una seria riforma della scuola, capace di conferire a questa istituzione

la dignità e la *mission* che le competono. A ben guardare, infatti, questa riforma è la base su cui è poi possibile edificare ogni altro cambiamento in grado di restituire il mondo sociale ai soggetti che lo abitano.

Questa riforma non riguarda contenuti o strumenti di istruzione, che vanno scelti e commisurati con i tempi in cui si vive, ma una trasformazione del modello di scuola, non più ispirato da economia per lo sviluppo sociale, ma dal congegno concettuale dell'educazione: si deve costruire una scuola attenta al ruolo, alla centralità ed alla formazione iniziale ed in servizio dell'insegnante, allo spirito sperimentale del processo conoscitivo, all'esercizio metodico dell'intelligenza, allo spirito dialogico e della complessità, attraverso il confronto e la comparazione di modelli culturali diversi nel tempo e nei contesti sociali. Ausili didattici e contenuti si possono cambiare a seconda di contingenze ed opportunità, ma il principio ispiratore della scuola non è contrattabile.

Stati Generali della Scuola Digitale Bergamo, 27 novembre 2020

Angelo Luppi

Questa iniziativa si è svolta a Bergamo nell'autunno 2020 e, in ragione delle difficoltà create dalla pandemia Covid-19, ha avuto luogo non in presenza, come nelle precedenti edizioni, ma in streaming nazionale, a partire dalla storica Biblioteca Angelo Mai di Bergamo, città ospitante, ove opera l'associazione Impara Digitale. In questo contesto hanno avuto spazio interventi di carattere istituzionale e significative comunicazioni da parte di esperti del mondo della scuola, dell'Università, della pedagogia, delle neuroscienze, del lavoro, dell'economia, del mondo imprenditoriale e, in generale, della cultura e dell'innovazione tecnologica¹.

Nell'intensa giornata sono state affrontate in tre sezioni distinte (panel) particolari ed intriganti tematiche: *“NextGenerationItalia: come traghettare la scuola fuori dalla crisi per preparare l'Italia di domani”*; *“Il trauma e la cura-Ruolo e ruoli nella didattica e nel processo formativo dei nostri giovani. Cosa cambia nella crisi e dopo la crisi”*; *“Strutture e infrastrutture per la scuola, materiali ed immateriali: cosa è cambiato e cosa deve cambiare?”* ed un Webinar finale dedicato a *“Vent'anni di autonomia scolastica: è tempo di bilanci”*. L'iniziativa si è conclusa con la realizzazione anche di dieci tavoli virtuali di varia argomentazione su aspetti educativi, didattici e strumentali, aperti alla partecipazione con domande e commenti inviati on-line in tempo reale dai lontani partecipanti e con risposte immediate da parte degli esperti coinvolti.

Una prima considerazione sull'iniziativa riguarda un particolare e significativo convincimento espresso con varia e ricorrente intensità

¹ L'associazione *Impara Digitale, Innoviamo la scuola, formiamo il futuro*, agisce nell'ambito della diffusione della digitalizzazione della scuola con iniziative di formazione, ricerca e progettazione. L'iniziativa *Stati Generali della Scuola Digitale* ha avuto luogo anche nei precedenti anni. Per il Programma dettagliato dell'iniziativa 2020, con la presentazione dei relatori, cfr. il sito <https://www.imparadigitale.it> (ultima consultazione in data 4 dicembre 2020).

nel corso dello svolgimento dell'iniziativa. La forzata congiunzione fra pandemia Covid-19 e la diffusione dell'uso della digitalizzazione nella scuola ha di fatto creato per molti una situazione non reversibile ed innovativa. L'idea che nella scuola *“tutto non sarà più come prima”* ha avuto corso in diversi contributi e non a caso è stata accolta e rilanciata anche dalla responsabile del Ministero dell'Istruzione, Lucia Azzolina. Nel suo intervento iniziale la ministra ha sottolineato l'opportunità di raccogliere ed incentivare le prassi ora messe in campo, rivolgendole ad un quadro più generale e completo di nuove opportunità formative, a tutti offerte da una desiderabile ed opportuna digitalizzazione della scuola.

Nel corso dell'iniziativa anche un altro importante esponente politico, Gori, sindaco di Bergamo, ha condiviso, in più interventi, questa linea di pensiero mettendo a disposizione la sua città per iniziative in ambito locale fondate su linee, anche sperimentali, di sviluppo ed integrazione di esperienze digitalizzate e collegate fra scuole e territorio; si tratterebbe di agire in un contesto anche più ampio dello stesso orario scolastico, valorizzando pienamente i Comuni disponibili. Con ciò si è posto fortemente l'accento sulle necessità territoriali di formare un valido capitale umano, anche in un quadro di istruzione tecnica, atto a mantenere profili di educazione permanente e di riduzione delle disuguaglianze. Queste sinergie propositive dimostrano quanto ormai sia diffusa, non solo in ambito scolastico ma anche in quello politico più generale, l'idea (che peraltro sopravvive da tempo alle aleatorie e variabili maggioranze di governo di questi tempi) di acquisire nella sua complessità la progressiva digitalizzazione dei percorsi di formazione ormai in corso. Certamente si tratta di una via da approfondire e precisare, non priva di obiezioni critiche che concernono il rischioso appannamento di importanti aspetti formativi della attuale cultura scolastica (talora, un poco timidamente, anche emerse durante l'iniziativa stessa). Nel contesto indicato tuttavia questo orientamento appare ormai assunto come necessario, positivamente perseguibile e sostanzialmente inevitabile.

Il focus della *prima sessione* dell'iniziativa ha dunque riguardato le modalità atte a portare la scuola fuori dalla attuale crisi al fine di preparare l'Italia di domani. In quest'ambito è emersa, a nostro avviso, una visione che più o meno apertamente si ritrova in tutti gli interventi e che collega e valorizza, in quanto necessario ed indispensabile, l'investire sul capitale umano e giovanile. Questo allo scopo di realizzare un quadro di formazione permanente e di necessaria valorizzazione dell'educazione scientifica e tecnica, in ciò incentivando i potenziali individuali dei ragazzi verso una cultura della ricerca in ambi-

to scuola-lavoro. In tale contesto, alla classica triade di educare a *leggere*, a *scrivere* e a *far di conto* (da taluno richiamata per esemplificare) andrebbe aggiunta, come componente indispensabile l'*educazione digitale*.

Sulla scia di queste considerazioni, un altro intervento si è concentrato sulla necessità di accelerare sull'implementazione delle nuove tecnologie e di studiare nuovi metodi di apprendimento, in ciò comprendendo una revisione dei programmi scolastici attualmente in uso, globalmente intesi come obsoleti, ovvero “novecenteschi”. La scuola resterebbe quindi ancora improntata ad un assetto “fordista”, inadatto ad utilizzare metodologie capaci di adattarsi ai talenti delle persone.

Inevitabile in questo contesto parlare della Dad, didattica a distanza, fortemente utilizzata nella scuola in questi tempi di pandemia; è stato sottolineato che nelle condizioni emergenziali date, la Dad è comunque riuscita a produrre effetti di contenimento positivo delle difficoltà insorte. In un quadro meno contingente, alcuni interventi hanno comunque inteso difendere il valore della presenza dei ragazzi a scuola quale condizione valida e necessaria per interazioni educative complete.

Il percorso di digitalizzazione delle attività educative, tuttavia, si colloca ben oltre le contingenze pandemiche. Questa soluzione didattica viene infatti letta come positivamente includibile in un quadro formativo in divenire ove con le nuove tecnologie si punta anche ad insegnare nuove modalità di pensiero. La digitalizzazione si muoverebbe nei suoi elementi costitutivi in direzione della riqualificazione dei processi di pensiero verso esperienze più adatte alla attualità dei problemi cognitivi, ideativi ed esecutivi che emergono in questa nostra fase storico-sociale. “Meno Tacito e più Pascal” si è sentito sinteticamente affermare; ma la problematica di verificare se queste diverse modalità formative siano davvero in grado di formare i ragazzi ad un pensiero profondo e critico non ci è apparsa ancora sviluppata ed argomentata a fondo, nonostante la piena convinzione che traspare dai vari contributi. Sulla scia delle valutazioni emerse, ma questa era l'anima stessa dell'iniziativa, l'impronta generale degli interventi nella *seconda sessione*, gestita da esperti e personale scolastico, ha inteso ancora mettere in evidenza la necessità e la positività dell'introduzione massiccia della digitalizzazione nella scuola.

Ricorrenti e variamente argomentate le considerazioni sulla opportunità di accelerare la diffusione delle competenze digitali nella scuola, agendo in più direzioni: riqualificazione del personale docente e connessa valorizzazione delle capacità tecnico-interattive in campo digitale che già appaiono possedute dai ragazzi; supporto alla persona-

lizzazione ed alla interattività degli apprendimenti individuali, tenendo comunque conto della diversissima disponibilità nelle famiglie di questi mezzi; forte spinta alla rivalutazione del pensiero scientifico e soprattutto l'utilizzazione ampia e costante di queste nuove tecnologie da parte di docenti ed alunni.

Certamente è stata percepita e narrata anche la fatica e la sofferenza docente e discente nel forzato abbandono della didattica in presenza a favore della didattica a distanza, ma per taluni convenuti questa contingenza sembra aver avvalorato l'idea che la scuola, in questo modo, dimostra di non fermarsi mai e ciò riguarda gli spazi educativi e didattici determinati nel presente e da realizzare nel futuro.

Sullo sfondo di tutti questi, pur importanti, elementi, variamente emersi in più interventi, sono emerse anche considerazioni di più profondo spessore, veri e propri scossoni sulle tradizionalità della scuola in cui si è sottolineata la necessità di superare l'attuale impianto disciplinare. Si tratterebbe di riconsiderare il rapporto fra discipline umanistiche e discipline scientifiche, in un quadro in cui la conoscenza dovrebbe avere molte vie di accesso digitalizzato (e non solo il libro) in un apprendere interattivo personale o in ambienti scolastici, strutturalmente riorganizzati al loro interno ed interattivi ed aperti al mondo esterno.

Le considerazioni emerse sollecitano ad operare (più che con classi) con gruppi di apprendimento, con attività sui problemi e non sulle discipline e su tematiche che sembrerebbero principalmente rivolte più a questioni di cittadinanza globale che non ad aspetti di tradizione culturale. Questo è un contesto di riflessione che resta comunque non delineato appieno (e non solo in questa circostanza). Non appare ancora chiaro, in sostanza, quali aspetti della cultura scolastica che ancora informa la scuola andrebbero rimossi.

In modo più specifico, e restando nell'ambito della Scienza dell'educazione dobbiamo anche considerare che questa visione del contrapporsi di vecchio e nuovo e di rigido e creativo è ricorrente nel mondo della scuola. Non ci troviamo quindi di fronte per la verità ad istanze del tutto inedite, in quanto già più volte emerse (dal punto di vista educativo, ovviamente e non della tecnologia informatica) nelle proposizioni di rinnovamento di coloro, anche autori storicamente significativi, che su di esse hanno creato nel tempo una valida cultura educativa. Sembra costantemente mancare nelle attuali iniziative che puntano ad un rinnovamento della scuola un rapporto con la storia delle idee educative sviluppate nel tempo. Questo ci appare un sicuro limite prospettico soprattutto quando si parla di scuola, una sofferta struttura sociale ed educativa, resa nel tempo, con il contributo di mol-

ti, indispensabile per la crescita delle nuove generazioni e per il continuo miglioramento delle società.

Le argomentazioni della *terza sessione* hanno invece riguardato l'interrogativo su quanto sia ora cambiato e su quanto debba ancora cambiare nell'ambito delle strutture e delle infrastrutture materiali ed immateriali della scuola. L'intrecciarsi di riferimenti immateriali, ovvero il campo delle idee e delle procedure didattiche, con quelli materiali, ovvero il campo delle strutture e degli strumenti d'uso didattico, ha portato ad interventi molto ampi ed argomentati. Rivendicata l'essenzialità della scuola come infrastruttura socialmente necessaria, l'esperienza della Dad andrebbe riconvertita in una nuova "normalità" in cui la possibilità tecnologica di connessione continua può essere in grado di produrre sistematicamente risultati culturali di valore. In ciò la conoscenza delle molteplici esperienze sviluppate in vari contesti d'ambito educativo può essere assai importante, soprattutto per meglio orientare gli interventi per il recupero delle disuguaglianze, lo sviluppo delle competenze digitali ed una funzione critica rispetto alla "alluvione" di cattive notizie socialmente diffuse.

Questi assunti hanno portato l'attenzione sui vari approcci utilizzati in Dad presso varie scuole, nell'ottica comunque di valorizzarli come basi di un diverso futuro tecnico-didattico. Da questo punto di vista si è compreso che lo smartphone, quasi universalmente diffuso, non è certamente lo strumento ideale; meglio puntare sui tablet con tastiera o su portatili compatti e di facile uso. Questo però appare un terreno ancora molto problematico; in generale il territorio del nostro paese si presenta assai variegato nella diffusione di connessione efficace (talora è addirittura assente) e di conseguenza, tanto le scuole quanto i singoli alunni si trovano di fronte anche ad accessibilità risicata verso queste nuove tecnologie. Da ciò la necessità di un supporto istituzionale ben più solido da parte delle varie istituzioni di governo e locali.

In questo contesto alcuni relatori, esperti od operatori d'ambito informatico che agiscono come fornitori di servizi ed attrezzature alle scuole, hanno portato l'attenzione verso altre interessanti riflessioni, ovvero sulla possibilità che i ragazzi, curiosi verso le notizie culturali, possano vivere la scuola come H24, ovvero come aperta 24 ore su 24 ore in una dimensione culturale continua. Si è anche sostenuto, sulla base di alcune ricerche, che anche nelle concrete relazioni a distanza fra i ragazzi stessi si possono riscontrare elementi di soft-skill socio-emozionali. Questo non renderebbe la scuola in presenza come l'unica sede di piacevoli empatie. Su ciò ora soprassediamo nel giudizio (non abbiamo direttamente consultato queste ricerche), ma in realtà, su base forse più empirica ma comunque assai consistente, bisogna anche con-

siderare che ripetute notizie sugli organi d'informazione in questo periodo pandemico hanno rilanciato il desiderio, anche visivamente manifestato, di molti studenti di rientrare nella loro scuola in presenza.

Questa terza sessione ha concluso nella giornata la parte unificata degli Stati Generali. Nel complesso della molteplicità degli interventi ascoltati possiamo pensare, facendo anche riferimento ad alcuni particolari relatori, che la scuola, a partire dalle sofferte vicende pandemiche e di Dad, debba riconfermarsi come un solido sistema educativo rivolto alla generalità dei giovani, votato all'inclusione ed alla valorizzazione delle varie caratterizzazioni delle persone ed operante con strutture che possano aiutare docenti ed allievi anche nel nuovo quadro della trasformazione tecnologica della società.

Sullo sfondo, come piattaforma culturale ed operativa di base, si collocherebbero una diversa implementazione del pensiero scientifico, l'attivazione di una didattica partecipata e laboratoriale ed infine un più profondo rapporto con il contesto tramite patti territoriali che possano meglio coinvolgere nelle scuole, secondo la loro specifica finalizzazione, le istituzioni, le forze traenti del territorio e le istanze genitoriali.

I lavori sono poi proseguiti con differenziate iniziative: un Webinar dedicato ad una riflessione sugli ultimi venti anni di autonomia scolastica e, in contemporanea, dieci tavoli di approfondimento sulle varie tematiche oggetto dei precedenti lavori di sessione generale².

L'elemento essenziale del Webinar che abbiamo seguito risulterebbe essere la considerazione che ora l'autonomia scolastica richiederebbe uno sviluppo evolutivo, dedicato all'idea di scuola più aperta al territorio ed operante tramite i *Patti Educativi di Comunità*, capaci di creare una rete fra gli Istituti scolastici, gli Enti locali e le istanze con profilo formativo (e, in certa misura, produttivo) del territorio, ivi comprese quelle avanzate da genitori ed associazionismo. La crescente facilità d'interazione fra i soggetti, data dalle tecnologie di comunicazione attuali, agevolerebbe questo intendimento.

² Per quanto riguarda i tavoli di approfondimento indicati nel programma, la loro contemporaneità al Webinar conclusivo ne ha ovviamente impedito l'ascolto completo. Su questo particolare aspetto dell'iniziativa rinviamo alle registrazioni dei singoli particolari eventi, messe a disposizione sul sito Web di Impara Digitale.

Diario di scuola VI

Alessandra Avanzini

*E così alziamo i nostri sguardi
non verso ciò che si intromette tra noi
ma verso ciò che sta davanti a noi*

Amanda Gorman

L'educazione, un sogno di pace.

Mercoledì 20 gennaio ho guardato in diretta l'insediamento del 46esimo presidente degli USA Joseph R. Biden Jr. e mi sono emozionata. È una data che non voglio dimenticare. Perché quel discorso era bello, ed era bello perché era onesto, era onesto perché esprimeva la gioia di appartenere a un popolo, quello americano, e di appartenervi con orgoglio e con dolore, per gli errori fatti e subiti, per la presa d'atto che è necessario ripartire di lì, dalla consapevolezza di essere un popolo dalle mille contraddizioni, ferito quasi a morte da una violenza incomprensibile e ingiustificabile eppure pronto a non chiudere gli occhi, ma a guardarla e ad accoglierla come parte di sé per trasformarla o trasfigurarla in crescita e cambiamento.

È un discorso giovane nel cuore e capace di costruire la speranza di un mondo migliore, è un discorso responsabile perché abbiamo subito realizzato che non erano parole al vento, perché subito dopo Biden ha dato seguito alle parole con le azioni, con i primi 17 atti mirati a smantellare l'era Trump, la follia di questi ultimi quattro anni che stavano trascinandolo nel baratro la più grande democrazia del mondo. Da questo sconvolgimento, con un culmine nella terribile giornata del 6 gennaio con gli atti di Capitol Hill, abbiamo capito, dice Biden, che la democrazia è fragile, ma abbiamo anche capito che è preziosa e tutte le forze devono andare nella direzione di difenderla. Ma difenderla significa prendere atto che la democrazia ha bisogno di *unità*, e questa parola è stata ripetuta quasi come un basso continuo, dolcemente martellante, quasi perché il nostro orecchio lo facesse proprio, in uno

slancio che ha l'urgenza di essere vero. È, quella proposta, un'unità che si struttura nella diversità, che supera il razzismo, la violenza e l'incapacità di trovare un accordo civile rispettandosi anche laddove l'accordo non si trova, è un'unità che tiene conto dei punti di fragilità e di forza e si struttura su quelli, senza chiudersi gli occhi di fronte alla realtà, ma forte ad inseguire un sogno. Una unità che si radica nel passato, fa presa sul presente per cambiarlo e poter costruire un futuro, che è già presente come sogno, perché, se non sapesse esserlo, se non si imponesse come intangibile illusione, o forse auto-illusione, non potrebbe mai diventare futuro. E questo è il punto di forza. Costruire l'idea, davanti a noi, perché possa entrare dentro di noi, di ciò che potrebbe essere, prendendo atto di ciò che è.

Mi sembrava quasi di aver davanti la magica costruzione utopica di Tommaso Moro, non per quello che ha saputo effettivamente sognare, ma per averci insegnato a sognare – che non significa chiudere gli occhi alla realtà, ma che al contrario significa guardare questa realtà in faccia, prendere atto che non ci piace, non la vogliamo più così come è, e costruirne l'idea, quella che vogliamo, quella che desideriamo, nella nostra mente, per avere quindi il coraggio, la forza e lo slancio di inseguirne la realizzazione nel mondo.

Io ho visto in atto quello che per me è l'atto educativo, lo strutturare la forza di utopia attraverso parole che sappiano diventare un ponte con i ragazzi per aprire, con noi, docenti, e tra di loro, un dialogo e alimentare lo slancio e la voglia di un futuro, senza arrendersi a nessun dato di fatto presente che voglia imporsi come evidenza insuperabile.

Ho visto questo, ciò che per me è il senso profondo dell'educazione, questo qualcosa che è contagioso e che si chiama unità eppure vive di differenza, che ci invita ad alzare lo sguardo verso il cielo e a dimenticare la distanza fra di noi perché l'obiettivo è ciò che sappiamo porre davanti al nostro sguardo, senza lasciarci fermare da quella realtà che sempre e inevitabilmente cercherà di costruire barriere, mura e ostacoli.

Al di là dunque del volto politico, sono rimasta incantata da una parola che doveva parlare a tutti e farsi capire da tutti; e poteva farlo usando una banale retorica, poteva essere pura demagogia, poteva essere tante cose, ma alla fine ha saputo rinnovarsi al punto da camminare dentro la storia proiettandosi oltre la storia stessa, verso ciò che ancora non è, ma che potrebbe essere. E ci ha convinto che ci può essere. Se abbiamo il coraggio di crederci.

Amanda Gorman, giovane ragazza di colore, poetessa laureata, ha svolto il suo ruolo ufficiale, intrecciando le proprie parole e le proprie idee a quelle del presidente, offrendone una visione poetica, e dunque ancora più proiettata nell'oltre di ciò che potrebbe essere, nella dimensione del sogno che tutti possiamo autonomamente e liberamente sognare.

Anche in questo caso, la retorica è scivolata via, e ciò che più colpisce è un ritmo che ripercorre quanto abbiamo appena sentito scandito con decisione e commozione e semplicità, ma lo trasforma quasi in un canto, e subito la dimensione si dilata, l'orizzonte si apre, e sembra quasi che quel canto sia in grado di correre libero in ogni angolo, citato, dell'America intera, e in tutto il globo (“lasciamo che sia il globo, se nessun altro, a dire che è vero”), quasi come una cassa di risonanza a far risaltare tutto ciò che abbiamo appena sentito e a toglierci ogni dubbio che sta per accadere. E avrà forza. E sarà decisivo. E saprà trasformare il mondo e noi stessi. E noi ne saremo i protagonisti. Saremo noi il cambiamento.

L'effetto è straordinario. L'incantesimo è aperto. E questa nazione che sa rappresentarsi in questo modo, ha ben ragione Amanda Gorman, “non è spezzata, è soltanto incompleta”.

Come ogni essere umano, ha bisogno di crescere. Ma un paese per crescere ha bisogno di coloro che lo abitano, di ognuno di loro, e per un contagioso effetto di speranza di ognuno di noi. Da ogni angolo del mondo.

“Quando arriverà il giorno cammineremo fuori dall'ombra
col cuore in fiamme e senza paura
la nuova alba splenderà e saremo noi a liberarla
perché c'è sempre luce
se solo siamo coraggiosi abbastanza
da saperla vedere
se solo siamo coraggiosi abbastanza
da saper essere, noi stessi, quella luce”

Sembra di vedere Adamo ed Eva che, mano nella mano, camminano la loro strada solitaria, *walk their solitary way*, una volta usciti dal paradiso terrestre rappresentato da John Milton; il paradiso è perduto, l'illusione di un mondo perfetto non c'è più, ma c'è la forza di un mondo imperfetto, forse, sbagliato, sicuramente, pieno dei nostri errori, ma dentro al quale abbiamo la possibilità di essere felici se solo camminiamo insieme.

La democrazia americana è ancora viva, allora. Ferita, dolorante, ma viva. Ma quelle parole valgono per tutti. Io ho visto in quella cerimonia in controluce una sfida educativa lanciata non solo all'America, ma al mondo intero. Per cambiare è necessario che ognuno di noi accetti la sfida di cambiare se stesso, altrimenti non andiamo da nessuna parte. È necessario che quel sogno sappia essere il sogno di ognuno di noi.

A questo punto è necessario anche esplicitare qual è questo sogno.

È, semplicemente, un sogno di pace.

Il più grande sogno educativo, la vera sfida sottesa a ogni faticoso percorso educativo. Che contiene il rispetto dell'altro e di se stessi. Così come anche il nostro legittimo diritto alla felicità.

Notizie, recensioni e segnalazioni

A. Articoni, A. Cagnolati (a cura di), *Le metamorfosi della fiaba*, Roma, Tabedizioni, 2020, pp. 364, € 25,00

Questo volume collaborativo si focalizza su un tema ormai classico della riflessione sulla narrativa destinata ai più giovani, vale a dire la fiaba d'autore e la fiaba contemporanea da intendersi quale variazione o riuso della fiaba popolare. Ovviamente, si tratta di narrazioni che riprendono, in modo vario e perfino con strumenti narrativi differenti, le strutture e le categorie narratologiche della fiaba per declinare i temi antropologici tipici del racconto popolare (che se ne fa carico in forma archetipica e, quindi, storica) in forme e situazioni legate a contesti attuali. Questo lavoro collettaneo espone fin dal titolo il suo argomento, scegliendo il termine “metamorfosi” per suggerire con immediatezza al lettore il progetto che vi troverà svolto.

Entrando nel merito dei contenuti del lavoro, bisogna riconoscere che essi tengono fede a tale progetto in maniera chiara. Infatti, i numerosi contributi del testo consentono di articolare il concetto di metamorfosi in una duplice direzione: da un lato, spostando l'attenzione alla produzione fiabesca più vicina a noi nel tempo; dall'altro, legando l'interpretazione e/o il riuso delle fiabe classiche a strumenti narrativi diversi sia dall'oralità sia dal libro.

In questa prospettiva, non sorprende trovare una filosofa come Daniela Di Leo ad interrogarsi, da un punto di vista fenomenologico, sulla “struttura della fantasia, mettendo in relazione l'io immaginario con lo scenario dell'immaginario, all'interno della dialettica oppositiva tra rappresentazione e percezione” (p. 253); e, accanto al suo intervento trovarne altri – come quello del musicista Gian-Luca Baldi o quello di Angela Articone che trattano rispettivamente del rapporto fiabamusicale e di versioni filmiche di fiabe tradizionali – volti ad occuparsi dell'incontro tra linguaggi narrativi diversi, a partire dall'albo illustrato cui Susanna Barsotti dedica le sue pagine.

Sul versante dei contenuti, poi, si va dalla presentazione di autori classici, come la Perodi (con Gabriella Armenise) e la Baccini (con Lorenzo Cantatore) alla produzione più recente polacca e slovena (rispettivamente con Ewa Nicewicz-Staszowsk e Irena Prosenec) fino ai racconti yddish (con Matteo Di Taranto), al super-gettonato Harry

Potter (con Antonella Cagnolati), ai Brownies e Murzilka (con Dorena Caroli) ed ai racconti destinati alle questioni di “genere” (con Irene Biemmi). Ne deriva un quadro informativo assai ampio, che tiene conto della produzione mondiale in questo campo, dall’Inghilterra all’Italia, dagli USA alla Russia, permettendo di avvicinarsi ad autori come Moyshe Broderson, Bohadan Butenko e Svetlana Makarovič non troppo praticati da noi, e, al tempo stesso, prendendo in esame il ruolo e le trasformazioni dei personaggi-chiave del racconto fiabesco: gli animali, gli elfi, i folletti, le principesse (e, più in generale, le fanciulle e il loro destino). Né si trascura il rapporto tra la fiaba tradizionale e di ascendenza popolare con gli autori letterariamente più qualificati, non solo come Rodari o Calvino, che alla fiaba hanno dedicato una speciale attenzione, ma anche come Dickens e perfino P. K. Dick.

Si tratta, dunque, di un volume ben strutturato e ricco di suggestioni per eventuali ulteriori piste di ricerca ed approfondimenti in questo ambito, anche se non si può non cogliere una scarsa omogeneità nei vari contributi: alcuni sono stilisticamente accattivanti, mentre altri hanno un’esposizione più faticosa e, talora, inutilmente oscura; alcuni, ricostruiscono l’argomento di loro pertinenza con un certo gusto per entrare nelle sue profondità, mentre altri sono ripetitivi di una sorta di luoghi comuni. In genere, si privilegia un approccio informativo al problema presentato anche, talora, per la novità dell’argomento trattato.

Dato questo approccio, il volume ha soprattutto il carattere di un’introduzione all’argomento, utile specie per chi, come gli studenti, si avvicina ad esso per la prima volta.

Le curatrici, nella loro introduzione al volume (pp. 9-16), scrivono, tra l’altro, che in queste pagine ci si avvicina a quel deposito tradizionale che, pur variando, porta con sé un messaggio carico di insegnamento morale: dunque, l’informazione mira a far emergere tale deposito, che, al fondo, è il sostrato dell’intera nostra cultura (antropologica e “alta”).

Ebbene, credo che da qui si dovrebbe prendere spunto per porsi due domande, a parer mio ineludibili.

La prima è generale: questo deposito culturale e morale insieme passa solo attraverso i contenuti del racconto o non anche attraverso le scelte narratologiche?

La seconda è più specifica e mi sollecita, come peraltro ho già fatto in altre occasioni, a chiedere quanto sia legittimo parlare di una fiaba attuale. E ciò, quand’anche se ne riprendano stilemi o strutture o cate-

gorie narrative, ma si commisurino ad un mondo storico e sociale complesso come quello attuale, in cui l'esistenza – sebbene biologicamente sempre e necessariamente segnata dai momenti della nascita e della morte –, ha perduto quella semplicità e quella unidirezionalità di un passato ancestrale e rurale. (Luciana Bellatalla)

S. Barsotti, *Vamba e “la grandezza dei piccoli”*. “Il giornalino della Domenica” (1906-1911), Roma, Anicia, 2020, pp.176, € 22,00

Vamba è certamente uno degli autori più amati da generazioni di giovani lettori ed è, al tempo stesso, un interessante rappresentante della *intelligenza* post-risorgimentale: mazziniano, prima; disgustato poi dalla degenerazione e dalla corruzione della politica del suo tempo che aveva tradito spudoratamente sogni e ideali, a far culmine con Crispi e con gli scandali di fine Ottocento; e infine, come dimostra il suo appoggio a D'Annunzio nell'impresa fiumana, conquistato dall'idea nazionalistica, che forse gli appariva come il compimento dei sogni e degli ideali di un tempo. Come scrittore, egli si rivolge a grandi e piccoli con uno stile accattivante, una penna satirica e talora addirittura feroce ed una inventività straordinarie, che spiegano e giustificano il fatto che alcune sue opere e, prima fra tutte, il *Giornalino di Gian Burrasca*, vadano annoverate fra i *long-sellers* della cosiddetta letteratura per l'infanzia.

Comunque, di là dai mutamenti ideologici che egli subì a ragione di circostanze deludenti per la sua intera generazione, c'è un tema di fondo che accompagna l'intera produzione di Vamba e forse anche la sua “fede” politica e civile: la fiducia nell'infanzia, cui egli affida idealmente il compito della rigenerazione morale di un mondo che non gli piace più. Il Gian Burrasca insopportabile della prima parte del suo giornalino, non a caso lascia il posto ad un Giannino Stoppani, che ha imparato i valori della lealtà, dell'amicizia e della giustizia, con cui entrerà, si capisce, nel mondo adulto.

Di questa fiducia nell'infanzia il momento più rappresentativo ed importante fu certo “Il Giornalino della Domenica”, nel quale Vamba profuse le sue energie, il suo spirito organizzatore e i suoi ideali, in prima persona e con collaboratori scelti e destinati, anche se in vari campi e non sempre allineati dal punto di vista ideologico, a segnare tappe significative nella storia della nostra cultura e non solo: si va dallo scrittore Giuseppe Fanciulli, irriducibilmente convinto, negli anni più tardi (e purtroppo anche dopo il 1945), dal verbo mussoliniano,

a Filiberto Scarpelli, capostipite di una generazione di sceneggiatori, fino a Piero Calamandrei, uno dei futuri padri costituenti dell'Italia repubblicana.

A questa avventura intellettuale di Vamba dedica il lavoro che segnaliamo Susanna Barsotti, con un approccio interessante ed originale.

Preso atto del fatto che, sebbene molto famoso ed ai suoi tempi molto letto, “Il Giornalino” non gode oggi, presso gli studiosi, di quell’interesse di cui godono altre opere del suo autore, la Barsotti ne ricostruisce la prima fase di vita (quella, per intenderci più felice e più coinvolgente per Vamba), prima della chiusura e della seguente riapertura nel 1918. Ma nel 1918 i tempi sono cambiati: nel 1920 Vamba muore e il giornalino, passato nelle mani di Giuseppe Fanciulli, sopravvisse con varie vicende editoriali fino al 1927, quando la sua stagione si concluse definitivamente.

Questa ricostruzione passa attraverso tre capitoli: il primo, che contestualizza il progetto del “Giornalino” all’interno della pubblicistica per ragazzi ad esso contemporanea ed immediatamente precedente; il secondo che traccia la storia del “Giornalino”, pensato come un periodico nuovo nei contenuti e nell’approccio ai giovani lettori, rispetto alle consimili pubblicazioni del passato, con Luigi Bertelli ormai trasformatosi completamente in Vamba, il suo *alter* ego giocoso e creativo più che satirico e mordace; il terzo, che entra nel merito del “giornalino”, avvicinandosi alle sue rubriche, alle relazioni con i suoi piccoli lettori ed al ruolo dell’illustrazione, che è una parte significativa e non esornativa o meramente complementare del progetto editoriale. Anzi, si deve dire, subito di un progetto editoriale, che è e vuole essere culturalmente significativo e, quindi, educativamente fecondo.

Il primo merito dell’Autrice sta nell’aver focalizzato la sua attenzione proprio sulla prima fase di vita del “Giornalino” senza pretendere di ricostruirne l’intera vicenda, perché è in questa fase che emerge quella specificità sia narrativa sia educativa che fa di questo periodico un punto di riferimento imprescindibile per la storia dell’educazione nel nostro Paese.

Il secondo merito sta nella valorizzazione dell’apparato iconografico. Interessata da tempo al valore ed al significato narrativo delle illustrazioni, Barsotti, in questo specifico lavoro, non solo si sofferma con attenzione sulle copertine dei vari numeri del “Giornalino”, che impegnarono fior di disegnatori, ma ne offre anche un ampio florilegio nell’appendice che completa il lavoro. In questa Appendice, infatti, l’Autrice raccoglie, da un lato, esempi delle rubriche, delle lettere e

dei racconti del “Giornalino” e dall’altro, una serie di copertine che non solo evidenziano il gusto estetico degli autori e del Direttore, ma si rivelano spesso (per non dire sempre) efficaci metafore dei messaggi di Vamba.

Il terzo merito, che emerge dalle conclusioni del lavoro, per un verso riguarda Vamba e la sua opera e, per un altro, apre un interessante spazio di riflessione sul rapporto tra narrazione e educazione, perché suggerisce al lettore l’idea che si riveli educativo, ancor più dei contenuti espliciti, l’implicito delle strutture e degli artifici narrativi. Dalle pagine della Barsotti, infatti, l’opera di Vamba, le sue scelte creative, l’istanza al dialogo ed alla collaborazione con i “piccoli”, la giocosità dell’approccio ai problemi presentati non risultano solo un tassello – vorrei dire uno dei tanti – che vanno a comporre il quadro di un rinnovamento dell’educazione in atto, tipico del periodo a cavallo tra Otto e Novecento. In lui, forse inconsapevolmente e senza una chiara intenzione, si può rinvenire un valore aggiunto. Infatti, ci sono nel “Giornalino un gusto per il paradosso, per il rovesciamento del noto e dell’apparente e un’istanza verso l’altrove ed il non ancora – che non a caso la Barsotti coglie nell’illustrazione scelta quale copertina del suo lavoro – che non possono non aprire “uno spiraglio su aspetti teorici dell’educazione, per non dire addirittura sul congegno concettuale che la regola” (p. 107). (**Luciana Bellatalla**)

R. Panetti, *Essere creativi in contesti complessi*, Milano, FrancoAngeli, 2020, pp. 264, € 26,00

Questo lavoro di Rino Panetti si presenta strutturato attorno a due assi fondamentali: fornire gli strumenti e i concetti necessari per potenziare e rendere più consistenti le qualità creative e di approccio sistemico alle situazioni dei lettori e, a questo fine, offrire l’opportunità di approfondire metodologie dedicate, svolgendo esercizi ed imparare facendo.

Il quadro in cui si prospetta la comprensione e l’applicazione delle molteplici idee e proposte contenute nel testo viene definito di tipo *laboratoriale* e si dichiara metodologicamente fondato sopra un rigoroso *background* teorico ed una visione di laboratorio pratico. esperienziale ed interdisciplinare. L’ingresso in questa esperienza di lettura, partecipata e profonda, assume poi una connotazione specifica fondata sulla *forza didattica dello storytelling* e centrata sull’applicazione di esercizi, man mano proposti, che partono da un racconto che intende coin-

volgere concettualmente ed emotivamente il lettore attraverso *l'apertura di mente e cuore*.

Questa impostazione induce a cercare di definire quali possano essere le persone interessate a questo contributo, che ci richiama a rileggere questa nostra epoca che *impone sfide sempre più complesse*, tali da *toglierci il fiato*. Da ciò si giudica necessario adottare *approcci creativi* e coltivare una *capacità di visione sistematica* sulle dinamiche e sulle tematiche in gioco nel nostro tempo.

Al termine di un percorso, che viene definito profondo e coinvolgente, il volume esplicitamente pone l'obiettivo di far capire al lettore cosa poter fare per diventare una persona *creativa e sistemica*, atta ad affrontare le molteplici sfide del presente. Questi motivati percorsi sono resi disponibili sotto forma di schede operative ben dettagliate, da seguire passo dopo passo.

Si tratta in sostanza, come si propone in una specifica scheda di lavoro, di riconoscere, gestire e superare eventuali frammenti cognitivi precedenti (tipici ad esempio della attuale disorganica esposizione ai media), di individuare *paraocchi e filtri* di valutazione pregressi ed infine di agire, attraverso un *dialogo sulla scala delle inferenze*, nell'ambito delle proprie (oppure in set formativi, delle altrui) convinzioni.

Ci si può porre, a questo punto, l'intento di comprendere quali possano essere, in termini culturali e professionali, gli ambiti di valorizzazione di queste premesse, ed in particolare, se questi ambiti si possono collocare nei contesti dell'educazione e della scuola ai quali facciamo prevalente riferimento nelle nostre riflessioni.

Di primo acchito sembrerebbe molto ampia ed ostativa la diversità fra i contesti sociali e produttivi a cui implicitamente il volume fa riferimento e lo svilupparsi delle attività didattiche nella scuola che abbiamo conosciuto e costruito negli ultimi secoli.

In quest'ambito una tradizionale modalità trasmissiva delle conoscenze (che peraltro aveva ed ha lo scopo di attivare le migliori risorse dei ragazzi) sembra essere ormai in contrasto con i desiderata educativi attuali che puntano invece a modalità d'attivazione globale delle risorse degli studenti, con attenzione rivolta anche alla complessità sociale.

Da questo punto di vista la considerazione che nella contemporaneità la situazione della scuola (fatte salve le condizionalità politiche, economiche ed anche sanitarie) appare vivere e svilupparsi con grandi spazi di autonomia indurrebbe ad ipotizzare come utili e possibili nei

percorsi di crescita, professionale dei docenti e formativa degli alunni, anche molte delle esperienze proposte nel volume.

Tutto ciò nella consapevolezza che il volume in realtà, anche nella sua bibliografia di riferimento, porta limitati riferimenti al mondo dell'educazione e della scuola (che solitamente parla di motivazione delle persone in crescita in un quadro di cultura critica), mentre sono esplicitati quelli riferibili alla formazione generale o aziendale, quali il *pensiero laterale*, la *spinta gentile*, la *scala dell'inferenza* od i *modelli mentali*, metodologie ed approcci proposti da noti autori del settore e dichiarati *combinati* nei percorsi proposti, in ciò compresa anche una soggettiva autoanalisi tramite la cosiddetta *analisi SWOT*.

In effetti, e questo appare evidente nella sua lettura, questo testo non si orienta tanto all'idea primaria di modificare scuola e didattica, quanto al desiderio preliminare di trasformare le persone, operanti in contesti collettivi di varia natura, che avranno la ventura di leggerlo e di apprezzarlo. In ciò, tuttavia, l'evenienza che possa aver effetto su educatori ed insegnanti può essere considerata possibile e forse anche efficace, soprattutto nella presentazione di *scenari* rivolti ad individuare, riconoscere e gestire educativamente i *modelli mentali* prevalenti nelle varie situazioni, al fine di ripensarli con istanze creative, oppure indirizzati ad affrontare, con pensiero aperto e soprattutto sistemico, le *sfide della complessità contemporanea*.

Si tratta di opzioni formative che appaiono affini ad esigenze di stampo educativo quando si collocano in *scenari* riflessivi ed operativi dedicati all'idea di sapersi muovere *verso il sogno* (quasi un latente richiamo all'utopia che caratterizza la perseguibilità costante dei valori educativi) oppure rivolti allo sforzo di essere unici e capaci di *creare all'incrocio di campi diversi*.

Questa nostra personale lettura del volume non dimentica che l'asse generale del testo appare costruito e rivolto essenzialmente a costruire una via di autoformazione personale generale, in un contesto ove sembrano prevalere gli aspetti formativi più esplicitamente rivolti ad un mondo produttivo e professionale. Tuttavia, l'ampia gamma dei percorsi suggeriti rende chiaramente possibile anche raggruppamenti di lettura degli *scenari* disponibili, focalizzandone i contributi in ambito educativo e scolastico.

Il piano di un eventuale percorso di formazione aziendale di manager creativi ed efficaci non sembra coinvolgere chiaramente la scuola e le sue attività, ma sotto alcuni aspetti particolari (quali la contaminazione fra gli aspetti di intellettualità, colta e critica, propria dei docenti

e della scuola e quelli di produttività, formazione di competenze ed abilità necessarie nell'attuale sociale e produttivo mondo e, s'immagina, (anche in quello futuro) non ne resta affatto lontano.

Questa nostra considerazione si interroga sul riconoscere come indubbiamente sia in corso una trasformazione dalla figura dell'insegnante finora centrata sulla gestione della conoscenza, colta e dialettica, ed anche socialmente confrontabile nella tipologia dell'intellettuale civico) verso l'implementazione ed il consolidamento di una diversa idea di docente che riesca invece ad essere anche "manager", non solo di cultura, ma anche di gestione dei contesti materiali d'apprendimento e delle vie di acquisizione e comunicazione contemporanea delle conoscenze stesse.

Nelle dinamiche scolastiche attuali, infatti, (ed è una tendenza da approfondire con senso critico) sempre più spesso s'incontrano richieste che non puntano tanto agli approfondimenti di pensiero, quanto allo sviluppo di abilità, non congetturali e critiche ma produttive ed efficaci.

Sembra essere in corso un transito da un apprendimento per discipline, anche interconnesse, ad un apprendimento per competenze e per esperienze multiple, essenzialmente indirizzate al Design Thinking e realizzate attraverso la progettualità e la realizzazione di azioni educative complesse, costruite anche in connessione virtuale con altri alunni, anche di paesi diversi dal nostro: dinamiche che assumono la denominazione di esperienze di realtà.

A queste dinamiche si aggiunge la stessa ricostruzione degli ambienti di apprendimento attraverso l'approccio BYOD (Bring Your Own Device), inteso ad utilizzare al massimo soprattutto le moderne attrezzature informatiche e di comunicazione in cui l'apprendere sembra assumere anche la caratteristica dello sviluppo di idee di successo. Queste dinamiche confermano come sia in atto una trasformazione di fatto del ruolo docente, quasi data per necessaria ed opportuna, senza esplicite riflessioni in ambito di Scienza dell'educazione.

In questo contesto, tornando al volume in oggetto, alcuni scenari, quali *testare l'idea e farla volare*, sembrano fare correre in esso una certa sovrapposizione fra una idea di creatività (che noi vorremmo legare all'intellettualità) e quella di produttività (invece legata ai quadri di *business* e di innovazione nel *know how*, tendenzialmente parametri aziendali). Questo accade in particolare nelle pagine in cui l'autore si esprime sui parametri SUN (idea Sorprendente-Utile-Nuova) ed i parametri FUN (idea Fattibile-Utile-Nuova), elementi fondati su intenti

ed applicazioni destinate ad acquisire successo in quanto legate alla desiderabilità di esse da parte delle persone alle quali saranno rivolte e non già da valorizzare in quanto dotate di un valore intrinseco. Tali proposizioni, così stese, superano implicitamente il valore della creatività come elemento costitutivo sul piano educativo delle persone, contaminandolo invece con un esplicito presupposto d'utilità.

Questo volume, in sostanza, invita in modo generale le persone a lavorare sulle proprie potenzialità creative e sistemiche e pone e scandisce nelle sue venti articolate lezioni, organizzate in scenari specifici di acquisizione d'informazioni, idee per esperienze fattuali e riflessioni e mutazioni personali di crescita. Nel proporre ciò, mentre abbondano i riferimenti alle tematiche della formazione aziendale, minori sono quelli riferibili al mondo dell'educazione e della scuola ed alle sue tradizionali modalità di funzionamento, essenzialmente centrate sulla concettualizzazione critica dei saperi.

Tuttavia il dichiarato ispirarsi di questo percorso anche al modello ORID, che si pone appunto l'obiettivo di sviluppare l'autonomia, la responsabilità, l'intraprendenza e la *leadership* delle persone è assai indicativo. Da questo punto, di vista le sue pagine possono essere lette con problematica attenzione, anche in riferimento al contesto educativo e scolastico. In esse, infatti, si possono comunque scorgere, talora implicitamente ed in parte anche sottotraccia, sostanziali problematiche sull'esercizio delle funzioni educative e sulle loro attuali mutazioni. Questo complesso di idee sulla via della creatività sistemica sembra infatti confermare quelle caratteristiche professionali che già sembrano prefigurare una diversa figura di docente, non già "sapiente" ma tendenzialmente "organizzante", più organica ad un futuro, che sembra prossimo, della scuola in cambiamento. Una mutazione, concettuale e fattuale ormai in corso, che meriterebbe un attento, scrupoloso e chiarificante vaglio critico sulla sua effettiva validità nell'ambito dell'Educazione e della Scuola. (Angelo Luppi)

V. Perrin, *Cambiare l'acqua ai fiori*, tr. it. di Alberto Bracci Testasecca, Roma, Edizioni E/O, 2019, pp. 480, € 18,00

Questa espressione quotidiana è il titolo allusivo dell'opera di Valérie Perrin (moglie e collaboratrice di Claude Lelouch), uscita in Francia nel 2018 e subito premiata in alcune competizioni letterarie. Tale espressione è allusiva, perché si riferisce, ad una delle incombenze della protagonista, Violette Trenet coniugata Toussaint, che di me-

stiere fa la guardiana di un cimitero di provincia, in Borgogna, dopo essere stata, con il marito, per parecchi anni addetta ad un passaggio a livello in un altro paese. Ma essa rimanda anche al fatto che, rinnovando l'acqua ai fiori, ossia eliminando scorie o parti in via di deterioramento, i fiori, non diversamente da quanto accade anche agli individui, prolungano la loro esistenza e traggono, per un breve tempo, linfa da questa modesta, ma continua attenzione. Se il primo significato descrive l'attività della protagonista, il secondo è una metafora della sua vita, recisa, come accade ai fiori, da esperienze tristi e addirittura tragiche, ma difesa con tenacia fino alla rinascita.

Il romanzo è molto lungo ed ha una struttura complessa perché è un intreccio di più storie, tutte, a vario titolo e per vari motivi collegate alla storia principale, quella di Violette. Ed ogni storia ha un carattere narrativo particolare: ora si tinge di rosa nelle vicende di Gabriel Prudent e di Madame Seul; ora di giallo per la morte della piccola Léonine, figlia di Violette; e nel corpo principale del racconto acquista il significato di un romanzo di formazione per Violette e suo marito, il bellissimo, infedele, cinico e disamorato Philippe.

Violette e Philippe affrontano la loro formazione in modo diverso che dà alla fine anche un esito diverso. La partenza è per entrambi la solitudine: Violette cresce in orfanotrofio e sperpera la sua giovinezza; Philippe consuma la solitudine interiore, a cui l'ha condannato una madre autoritaria e possessiva che ha stritolato figlio e marito nel suo atteggiamento anaffettivo ed egoista, in avventure sessuali senza significato e con profondo disprezzo dei sentimenti altrui. La figlia, nata quando Violette non ha ancora diciotto anni, sarà per entrambi un'occasione di risveglio, ma in maniera diversa ed in tempi diversi.

Violette, prima ancora di diventare madre, si impegna nell'imparare a leggere bene – lei che è stata a scuola poco e male –; legge e rilegge *Le regole della casa del sidro* e, una volta nata la figlia, cerca di costruire con lei quella relazione di crescita comune e di affettuosa sollecitudine, che non ha avuto e di cui sente, profondamente, la mancanza. E ciò mentre il marito passa le giornate, bevendo, scopando (per le sue avventure da trivio non si può che usare un termine altrettanto volgare) e vivendo alle spalle della moglie, disinteressato alla vita familiare ed alla figliuola. Finché l'incidente in cui la bambina muore mette i due di fronte ad un dolore inenarrabile.

Philippe si impegna nella scoperta di come è potuta accadere la disgrazia (che tale non è fino in fondo, come il lettore vedrà); comprenderà che cosa è successo, vedrà il vero volto delle persone che lo cir-

condano, ma prenderà coscienza anche di come e quanto egli sia stato un cattivo padre ed un cattivo marito, senza trovare la forza di cambiare, se non fuggendo definitivamente di casa e tentando di costruirsi una nuova vita, capace non di fargli rielaborare il passato ma di annullarlo, fino ad un epilogo non meno tragico di quello della figliuola.

Violette, al contrario, dopo un periodo di silenzio e di isolamento, si impegna a ricostruire la sua esistenza, riconquistando, con il pensiero, la memoria, l'interiorità, la presenza della figlia accanto a lei e prendendo le distanze dagli scacchi subiti: sono relazioni umane significative a cambiarla. E non sono relazioni casuali, ma, in un modo o nell'altro, attese, cercate o "catturate" dalla protagonista: l'amica di Marsiglia, che ogni anno la ospita nella sua casa al mare dove Léonine aveva vissuto la sua ultima estate accanto ai genitori; Sasha, il precedente guardiano del cimitero, anch'egli alla ricerca della sua pace ma già abbastanza saggio da aiutare la giovane Violette; i "suoi" morti, con le loro storie ed i loro visitatori, che Violette sente come amici e particolari interlocutori, molto presenti pur nella loro assenza fisica; il suo orto, non luogo inanimato, ma luogo di esseri viventi che hanno bisogno di cure, di attenzione e di quotidiana presenza.

Di là dalla fine (che è troppo sentimentale e scontata in un contesto come quello descritto e forse troppo influenzata dalla consuetudine dell'autrice con Lelouch), questo lungo racconto pone il lettore dinanzi a due aspetti dell'educazione che, troppo spesso, nell'uso corrente di alcuni concetti ad essa collegati tendiamo a dimenticare.

Da un lato, penso all'enfasi ed al compiacimento con cui si sente parlare di auto-educazione o di autodidatti: ma si può davvero crescere e educarsi da soli, quasi vivessimo in una sorta di sottovuoto intellettuale e affettivo? Violetta vive tutta protesa a dare un significato ed un senso alla sua esistenza e ci riesce solo perché cerca ed accetta persone che, o più esperte di lei o più disponibili di altri ad ascoltarla, riescono a farle leggere il mondo in maniera più ricca ed a farle ritrovare la strada che la morte della figlia ha interrotto. Dall'altro lato, penso all'identità personale come continua costruzione, su cui negli ultimi tempi Genovesi insiste collegandola, appunto, alla continuità del percorso educativo, alla permanenza dei caratteri acquistati in tale percorso e, al tempo stesso, alla trasformazione che l'educazione necessariamente implica ed impone: Violetta è, in qualche modo, una sorta di modello di questo concetto. Alla soglia dei cinquant'anni, provata dalla vita, ha acquistato saggezza e distacco (secondo il principio antico che bisogna vincere noi stessi piuttosto che le circostanze); pur man-

tenendo della sua giovinezza maltrattata un certo sorriso e la curiosità, ha imparato ad incanalare la sua fame di vita e la sua voglia di conoscere: è, dunque, un'altra persona e, seppure coerente con quella del passato, è diventata una persona nuova. Insomma, una persona finalmente educata. (**Luciana Bellatalla**)

T. Tomasi, *La scuola che ho vissuto*, a cura di G. Genovesi, Roma, Anicia, 2020, pp. 203, € 21,00

Si tratta di un libro che vede insieme, come autore e come curatore, due nomi molto conosciuti e apprezzati nell'ambito storico dell'educazione e della scuola, per molte ragioni. Senz'altro per le loro pubblicazioni, importanti e numerosissime nel caso di Genovesi, ma anche per il loro forte impegno: concreto, lungimirante, inesausto, teso a valorizzare e a far crescere, epistemologicamente e metodologicamente, questo settore di studi. Un ambito di ricerca che ha nel tempo acquistato una sua precisa e autonoma identità scientifica nella più vasta area della pedagogia, proprio grazie alle iniziative assunte, a cavallo fra gli anni Settanta e Ottanta, da Tina Tomasi, ovviamente insieme ad altri, ma in particolar modo insieme al giovanissimo Genovesi, che sapeva raccogliere, rilanciare e dar corso a molte delle idee che insieme elaboravano. A loro, in particolare, si deve infatti la nascita del CIRSE (Centro Italiano per la Ricerca Storica ed Educativa), di cui parla Genovesi nella quarta di copertina di questo volume, che è ancor'oggi vivo e vegeto e al suo 41esimo compleanno – e la stampa del connesso *Bollettino*, oggi *Rivista di storia dell'educazione*, entrambi all'origine degli scambi che presero a crescere fra quanti desideravano occuparsi della dimensione storica dell'educazione nelle sue diverse declinazioni: storia della pedagogia, dell'educazione, della scuola, delle istituzioni educative, della letteratura per l'infanzia, all'epoca semplici articolazioni della Pedagogia.

Il *Bollettino*, di fattura inizialmente artigianale, ovvero pochi fogli A4 piegati in due e ciclostilati – ma già con tutti i crismi del periodico: copertina originale, sommario, rubriche, sezioni, etc. – cominciò subito a dare informazioni sull'attività e dunque sulle diverse iniziative dell'associazione, cambiando presto veste, ovvero irrobustendosi quantitativamente e qualitativamente. Diede infatti via via ospitalità ad articoli sempre più sostanziosi, di iscritti al CIRSE e non solo, oltre a ristampare importanti documenti, di non facile reperimento, svolgendo un utilissimo “servizio” per la nascente comunità degli storici dell'educazione e contribuendo a

sensibilizzarli alla conservazione documentale. In breve, una impegnativa attività svolta, va sottolineato, pressoché in esclusiva da Giovanni Genovesi, non a caso presto segretario e poi presidente pluriennale dell'associazione e oggi suo presidente onorario.

Questo preambolo, per far meglio inquadrare e comprendere, a quanti leggeranno il volume, quali siano il significato e l'importanza scientifica oltre che affettiva che lo rivestono. Non è un caso che Genovesi abbia voluto riproporlo a distanza all'incirca di tre decenni dalla sua prima edizione del 1987. Qui, fra l'altro, il suo intrinseco e originario valore risulta rafforzato dalla ricca introduzione di Genovesi, in cui vengono ripresi e commentati passo passo i vari paragrafi, contribuendo a conferire ulteriore spessore scientifico a queste inusitate memorie di scuola, le quali si snodano in anni cruciali per il nostro Paese, a partire dalla vigilia della prima guerra mondiale fino alla Liberazione, secondo una duplice ottica: quella di Tina Tomasi alunna e poi studentessa del percorso aureo dell'epoca, quello ginnasiale-liceale con sbocco all'università e in seguito quella di Tina Tomasi docente nella scuola secondaria. Una secondaria sì, ma – come viene qui evidenziato – di seconda classe, per quanto migliorata dalla riforma Gentile, trattandosi dell'Istituto magistrale, che da scuola prevalentemente professionalizzante – tale era la preesistente scuola Normale – era stata curvata in senso culturale, mediante l'inserimento in programma del latino e della filosofia in sostituzione della psicologia e della metodica. Il nuovo Istituto magistrale era in sostanza una specie di liceo di serie B, con la prerogativa di essere l'unica scuola di livello secondario (insieme al liceo femminile, per signorine di buona famiglia, senza chiari sbocchi occupazionali) in cui potevano insegnare durante il Ventennio le donne, ritenute inidonee a formare la classe dirigente e dunque escluse dagli altri percorsi di studio.

Occorre inoltre rimarcare che se è vero che da alcuni decenni a questa parte, è stata valorizzata e dunque incentivata la produzione della memorialistica come confermano gli scritti e l'intensa pubblicistica di Philippe Lejeune in Francia e da noi la Libera Università dell'Autobiografia di Anghiari, credo che non sia mai capitato fino ad ora che a scrivere un racconto autobiografico sul suo lungo e articolato percorso scolastico sia stato qualcuno che di scuola si è occupato anche sul piano scientifico, da specialista, come appunto Tina Tomasi, la quale non solo ne ha ripetutamente trattato nei corsi universitari ma l'ha fatta oggetto per decenni delle sue attente ricerche. Proprio questo abbinamento rende quanto mai preziosa la presente pubblicazione, ca-

ratterizzandosi come un'autobiografia con un respiro scientifico davvero inusitato.

Ma perché, viene da chiedersi, Tina Tomasi, usa a scrivere libri e saggi sulla scuola del passato come dimostrano le sue molteplici e accurate opere al riguardo, puntualmente richiamate anch'esse da Genovesi nell'introduzione, ha sentito a un certo punto della sua vita il desiderio di scrivere della propria duplice esperienza di studentessa e di docente? Queste memorie autobiografiche hanno trovato purtroppo origine da una situazione esistenziale di grave difficoltà dell'autrice che ha mutato radicalmente il corso della sua vita professionale, ovvero dall'impossibilità di continuare a svolgere la consueta attività di ricerca e di scrittura, a causa di una progressiva infermità visiva, culminata nella più completa cecità.

È Tina Tomasi stessa a precisarlo, in apertura del testo, dove, quasi a giustificarsi, data la sua consueta riservatezza, spiega che la decisione di questo suo scritto è nata dal bisogno di evadere dallo stato di "angoscia" che l'attanagliava a causa del buio in cui era sprofondata e della sua immobilità fisica. Contrariamente alla abituale ritrosia a ricordare il suo passato, depositario come quello di tutti di gioie ma anche di forti dolori, nella nuova condizione, frugare fra le pieghe della memoria fino agli anni più lontani, come appunto quelli che qui descrive, le dava sollievo, leniva il senso di smarrimento. Ma, quasi a schermirsi ulteriormente, affermava: "Mi sono risolta a raccontare non tanto le vicende della mia vita, per la maggior parte prive di interesse, ma quelle dell'ambiente educativo e scolastico in cui sono vissuta dai primi anni fino alla metà del secolo. Parlerò dunque di me stessa soltanto per quel poco che è necessario a comprendere il tempo e l'ambiente in cui si sono svolti gli episodi raccontati" (p. 97) E ringrazia le due amiche, Ida Piccioli e Adriana Faetti, che le hanno permesso di evadere dal suo presente e di riprendere contatto con il suo passato.

Nonostante lo stato d'animo da cui ha tratto origine, non c'è niente di greve né di pesante in questo lungo racconto, anzi: il tono dinamico, le battute spiritose, spesso ironiche, insieme all'incedere spigliato e vivace, gli conferiscono un carattere di leggerezza, meglio dire di lievità, che rende la lettura assai piacevole e attraente. E ciò, fin dalla prime battute.

Racconta infatti di essere giunta, settimiana e dunque inattesa, in una camera gelida, alle tre di notte del 1° febbraio del 1912, quando su Parma infuriava una forte tempesta di neve, per cui la nascita precedette l'arrivo della levatrice, la quale, appena l'ebbe guardata, vaticinò

che la neonata, di appena un chilo, sarebbe morta di lì a poche ore. Così non andò, grazie al parere discordante della nonna paterna che si affrettò ad approntare “una rudimentale incubatrice ante litteram composta di comuni bottiglie di vetro foderate da bambagia e riempite di acqua calda, che andava rinnovata ogni tre ore” (p. 98).

Dotata di straordinaria vitalità, ella recuperò, nel volgere di poco tempo, “condizioni di assoluta normalità”, ma presto arrivò la guerra e la sua famiglia, con il padre al fronte e la madre di salute precaria, si smembrò. Lei fu destinata a una zia paterna, maestra non in attività, zia Nina e del marito, un impiegato comunale che amava la caccia. Poiché la zia era contraria all’apprendimento precoce del leggere e dello scrivere, non l’assecondò nella richiesta di imparare a farlo, che era poi anche un modo per fare qualcosa.

Dando prova di autonomia e determinazione fin da piccola, Tina lo fece da sola, guardando le illustrazioni e i corrispondenti nomi sulle riviste di cacciagione dello zio, cosicché, quando fu in età di frequentare la prima classe elementare, padroneggiando già le abilità strumentali, fu pensato di farle sostenere l’esame di ammissione alla seconda, che superò facilmente. Quel rapporto assiduo con le riviste dello zio segnò anche qualche tempo dopo la sua carriera scolastica.

Nell’ultimo anno della scuola elementare, all’epoca la IV classe, fece un componimento sulla vita di un cagnolino, che conquistò la maestra, la quale raccomandò ai genitori di iscriverla al percorso ginnasiale e non alla scuola Normale, suggerimento onorato.

Della scuola elementare che ebbe inizio proprio l’anno in cui finiva la Prima guerra mondiale, cioè nell’anno scolastico 1918-19, affermava di non rammentare nulla di significativo. Ma di come stessero le cose in quella fascia scolare ebbe modo di farsi nel tempo un’idea andando ospite, per lunghi periodi, di un’altra zia paterna, zia Alberta, anch’ella maestra, nubile però, in un paesotto a venti km da Parma, dove la zia insegnò fino alla fine della carriera, all’incirca per mezzo secolo.

Osservando zia Alberta e ascoltandola con le colleghe delle limitrofe pluriclassi, che di tanto in tanto incontrava, prese a conoscere e ad apprezzare dai loro racconti il duro lavoro delle maestre rurali, di regola giovani ragazze alla loro prima esperienza, molte delle quali erano arrivate lì piene di sogni e di aspettative, presto evaporati, a contatto con quella impietrita povertà materiale e culturale. Di regola, compensavano la scarsa preparazione iniziale con la buona volontà, ovvero insegnando per tentativi ed errori, e impegnandosi con amorevole

dedizione nel dirozzamento di quei poveri bambini, nell'intento di riuscire a fornir loro almeno gli strumenti linguistici minimi, dato che il lessico dialettale di quelle zone avrebbe impedito loro di diventare cittadini a pieno titolo. Sono molto coinvolgenti le pagine dedicate a queste eroine dell'alfabeto e alle loro storie a volte molto tristi. La loro dura opera era peraltro misconosciuta sia a livello retributivo che a quello pubblico, in quanto le signorine di città non godevano nelle zone rurali di buona fama. Una sottovalutazione che è perdurata anche a livello storiografico, in quanto sono ancor'oggi scarsi gli studi al riguardo.

Oserei dire che proprio a loro Tina Tomasi riserva la considerazione più profonda, oltre a quella manifestata per qualche docente d'eccezione, come Concetto Marchesi di cui seguì per libera scelta all'università di Padova, dove si era iscritta, le lezioni o qualche altro professore del corso ginnasiale o liceale, come Ferdinando Berenini, ex allievo della Normale di Pisa, che ebbe per un anno al ginnasio e poi al liceo, uno dei pochi che non massacrava i testi classici – e quindi li faceva apprezzare – relegando i prescritti esercizi di analisi grammaticale e logica in una sola ora settimanale. Egli era peraltro in odor di antifascismo e dunque costretto a mimetizzare, ma non ci riusciva troppo, i valori che promanavano dai testi degli autori che lui ovviamente non sceglieva per caso. Ma docenti di simile levatura e capacità educativa sono, tutto sommato, mosche bianche nel lungo racconto di Tina Tomasi.

Pertanto, ella asseriva essere del tutto immotivata l'aria di superiorità che accampavano molti ex allievi del percorso ginnasiale e liceale, per lei del tutto inadeguato a fare acquisire un habitus critico e una solida preparazione culturale, a causa in primis dei programmi di studio, volti a incentivare un lavoro filologico che non poteva dare effettivi frutti, come non poteva darli, perché antipsicologica, la distribuzione dei classici nei diversi anni di corso. Quale esito formativo e culturale poteva produrre la lettura dell'*Orlando furioso* da parte di un ragazzo di tredici anni? Insomma, la tanto celebrata riforma Gentile, che ancora una ventina di anni fa ha ispirato gli altisonanti Stati generali promossi dal ministro dell'Istruzione Letizia Moratti, viene qui impietosamente affossata, perché volta a un impegno mentale di tipo formale, del tutto improduttivo. Così come vi si critica severamente la totale svalutazione, da parte di quella osannata riforma, degli studi scientifici, di quelli artistici, di quelli delle lingue straniere, ma anche di quelli di storia e geografia.

Solo accenni sono invece riservati, a commento di pochi episodi incresciosi, al buio clima politico di quegli anni, che resta pertanto sullo sfondo. Ma questo non deve far credere che gli effetti del fascismo sulla scuola non si facessero sentire. Come non deve legittimare il sospetto che Tina Tomasi simpatizzasse per quel nuovo corso politico. È che fu soprattutto a partire dagli anni Trenta che il fascismo strinse le ganasce intorno alla scuola e all'Università, come conferma lo stesso giuramento al re e al fascismo imposto da Mussolini, proprio dietro suggerimento di Gentile, ai docenti universitari nel 1931.

Di ambiente familiare liberal-democratico, Tina Tomasi asseriva infatti di essere rimasta fortemente delusa quando apprese, all'epoca, che Concetto Marchesi non aveva rifiutato di giurare ed era rimasto al suo posto a Padova in quel noto 1931. Solo più tardi, quando proprio quell'ateneo veniva additato come vivaio antifascista, apprezzò il valore di quella scelta. E aggiungeva: “Cominciai allora a rendermi conto che per la formazione di un giovane non occorre l'eccellenza di un intero corpo insegnante, ma bastano pochissimi, anche uno solo, autentico maestro capace di svegliare nel suo animo le migliori forze latenti” (p. 158)

Nel '33, conseguita la laurea in giurisprudenza a Parma, dove era rientrata dopo il primo biennio patavino, si sposò e con il marito si trasferirono a Pisa, dove, per non rinchiudersi in casa, decise di iscriversi a Filosofia, così da potere aspirare ad insegnare: unico, realistico sbocco professionale a quei tempi. Dopo due anni conseguì la relativa laurea e poi, subito, risultò vincitrice in un concorso a cattedre di filosofia-storia e pedagogia. Ebbe così inizio nel 1937-38 la sua carriera nell'insegnamento, dapprima in un Istituto magistrale di Grosseto, poi l'anno successivo a Pisa, dove sperimentò la vigilanza pervasiva di un preside fascista, attento al rispetto della forma, soprattutto ideologica ma non della sostanza educativa. I libri della biblioteca, anche molto apprezzabili, tanto per fare un esempio, erano tenuti sotto chiave e pieni di polvere. Ma l'opprimente autorità del capo d'Istituto e tutte le traversie della guerra che a Pisa non mancarono di farsi sentire, non attenuarono la sua passione per la scuola e per i propri studenti cui riservava grande attenzione scientifica e umana, in un continuo interscambio, l'esatto contrario di quel rapporto formale e incapsulato da lei tanto sofferto e in cuor suo altrettanto contestato, sperimentato in quell'esemplare ginnasio-liceo Romagnosi della Parma-bene. Lo stile di docente che riverbera dalle ultime pagine di questo bel racconto è quello, indiscutibilmente, di una Maestra, come del resto conferma la

Scuola cui ha saputo dar vita in ambito universitario, presso l'Istituto di Magistero di Firenze, dove ha avuto molti allievi, fra cui diversi sono in seguito diventati, proprio lì, docenti, come Dario Ragazzini e Simonetta Ulivieri. Ma anche a Pisa, dove continuava a risiedere, si era spontaneamente formato intorno a lei un gruppo di giovani con interessi di studio e ricerca, coi quali teneva incontri e progettava ricerche. Di quel gruppo facevano parte non a caso Giovanni Genovesi e Luciana Bellatalla, i cui lavori storiografici sono assai noti e apprezzati. **(Carmen Betti)**

ErrePi
in medias res

Direttore responsabile
Giovanni Genovesi

Anno LV, n. 80, Gennaio - Marzo 2021
suppl. online al n. 218 di “Ricerche Pedagogiche”
C. P. 201 – 43100 Parma – E-mail: gng@unife.it

Editoriale – La scuola è in presenza o non è, di *G. Genovesi*, p. I – **I classici di turno:** Trilussa (1871-1950), di *G. Genovesi*, p. IV – **Le parole dell’educazione:** Abitudine, di *G. Genovesi*, p. VII – **Ex libris:** Scene del Ventennio, di *G. Genovesi*, p. VIII – Valutare per separare, di *L. Bellatalla*, p. XIII – **Res Iconica:** Anita B., di *L. Bellatalla*, p. XV – La coscienza non lascia conti aperti, p. XVII – *Un padre e una figlia*, di *L. Bellatalla*, p. XVIII – **Nugae:** Aria nuova per la scuola americana, di *L. Bellatalla*, p. XIX – Governo, di *G. Genovesi*, p. XX – Lettura e dialogo: momenti di provocazione, di *G. Genovesi*, p. XXI – Scuola: chi ci penserà?, di *G. Genovesi*, p. XXIII – **Alfabeticamente annotando:** Competenza – Riviste – Scuola – Scuola e educazione – Scuola e futuro – Scuola e insegnante, di *G. Genovesi*, p. XXIV

Editoriale - La scuola è in presenza o non è. Devo ancora cominciare con il “purtroppo” questo editoriale. E questa volta il purtroppo riguarda l’uso della DAD e della DD, questi due acronimi che hanno fallito per un verso, ma, per un altro, hanno confermato quanto non pochi studiosi (me compreso) sostengono, ossia che la scuola è un’altra cosa e non si può sostituire con collegamenti on line tra insegnanti e allievi. I primi si sentono didatticamente poco utili e i secondi si sono stufati. Intanto gli allievi sono tanti, troppi, e l’insegnante, che è solo, non li vede mai tutti. Parte di essi si nascondono o, addirittura, non ci sono e il docente ha spesso la triste sensazione pirandelliana di parlare a dei cappotti appesi agli attaccapanni; la sua fatica di preparare un dialogo con uno degli allievi che si era offerto giorni prima con entusiasmo come interlocutore per un’attività che avrebbe potuto coinvolgere tutta la classe, cade miseramente nel vuoto. Senza contare

che, ammesso, e non concesso – nessuno lo può appurare – che i ragazzi siano tutti presenti, troppo spesso le interruzioni del collegamento on-line vanificano la buona realizzazione dell'attività, disturbando ovviamente la concentrazione dei compagni che avrebbero desiderato intervenire nel dibattito. E, comunque, in presenza, l'insegnante avrebbe potuto sollecitare chi fosse apparso indeciso a farlo. Scene di questo tipo o simili sono testimonianze palmari che l'on-line in nessun modo sia un'alternativa alla scuola che è luogo d'incontro come primo momento allargato della socializzazione che funge essa stessa da appoggio per incrementare qualsiasi genere di apprendimento. E, peraltro, l'on-line non può e, quindi, non deve scompigliare, se non per il più breve tempo possibile, l'assetto familiare già affaticato dai compiti che gli sono propri e che non hanno niente con gli interventi caratterizzati dalla sistematicità che sono propri della scuola, insieme agli altri principi di fondo quali quelli che ne fanno un concetto ideale. Sono principi che cerco qui di sintetizzare. Innanzitutto, la scuola tende sempre a qualificarsi come laica e autonoma, necessaria per tutta la società e contraddistinta da quelle caratteristiche che ne individuano appunto la sostanza ideale. È possibile enucleare tali caratteristiche nei seguenti punti. **1. *Distacco dal contingente.*** La scuola realizza il suo compito nel non essere legata al carro del contingente ma nell'offrire continue suggestioni e precisi strumenti concettuali per il suo superamento. **2. *Segregatività.*** La scuola si struttura, di necessità, come luogo segregato dall'esperienza immediata, un luogo cioè dove possono essere sperimentate avventure intellettuali che, in quanto tali, privilegiano ciò che può accadere rispetto a quanto è già accaduto. Pertanto, pur consapevole della realtà che la circonda e delle influenze che essa ha sul proprio operato, la scuola la mette "temporaneamente" sotto *epochè*, instaurando una sorta di "cerchio magico", come nel gioco, dove vigono regole formali che non hanno alcuna presa immediata sulla realtà esterna. **3. *Intenzionalità.*** La scuola organizza le opportunità per apprendimenti specifici stimolando l'analisi e la riflessione su quanto accade e su quanto potrebbe accadere. Il suo compito è quindi intenzionale, mai affidato all'improvvisazione e all'ocasionalità. L'insegnante è il principale garante di tale intenzionalità. In tal senso la scuola è la centrale di un progetto educativo che coinvolge tutti gli aspetti formativi presenti in una comunità. **4. *Formalizzazione e artificialità.*** La formalizzazione del reale diventa l'elemento fondamentale per poter pensare il reale stesso per ciò che po-

trebbe essere e non soltanto per quello che è, per impiantare cioè quel meccanismo concettuale per cui si pensa in termini di “come se” e quindi di ipotesi e di artificialità. **5. Decantazione della “conoscenza spontanea”.** La scuola, grazie all’instaurazione del cerchio magico del gioco intellettuale, mira a decantare la conoscenza “spontanea”, legata all’*hinc et nunc* e all’esigenza di soluzioni immediate per tendere al generale e all’universale. **6. Primarietà del codice alfabetico.** La tensione della scuola ad inculcare nell’individuo la necessità di interpretare il reale per dargli un significato fa sì che essa organizzi il vissuto quotidiano secondo un codice che privilegia l’astrazione simbolica, come appunto il codice alfabetico, che, suscettibile di molteplici combinazioni con svariati altri codici, trascende il particolare contesto in esame. **7. Funzione universalistica.** La scuola, attraverso la formalizzazione del sapere, punta alla funzione “universalistica” della conoscenza facendo sì che essa possa essere “trasferibile” in contesti diversi da quelli in cui è stata appresa. **8. Tensione cognitiva.** Tutto, nella scuola, converge ad esaltare il momento cognitivo per mettere in grado l’individuo di organizzare umanamente la propria esistenza in costante rapporto con quella altrui grazie alla raccolta sistematica, all’interpretazione e all’elaborazione per interventi mirati che l’affinamento dell’intelligenza permette dei dati del reale. **9. Verificabilità.** La scuola, in quanto fondata su una conoscenza formalizzata, non solo trasmette e incrementa la conoscenza con la possibilità di controllarne i risultati nell’utenza, ma è in grado anche di controllare le sue stesse strategie di formalizzazione e di trasmissione dei saperi. **10. Sperimentabilità.** La scuola si fonda su una progettazione sperimentale guidata e continuamente controllata dal gruppo insegnante. **11. Fondamentalità del docente.** Nella scuola è fondamentale la presenza dell’insegnante quale costante e attenta guida ai processi di concettualizzazione. **12. Sistematicità.** Per poter avere un’influenza decisiva sul comportamento dell’individuo e poter comunque svolgere il suo compito la scuola deve darsi come un *sistema*, ossia come un insieme di parti logicamente collegate fra loro che trovano ragion d’essere nella loro costante interazione. **13. Capillarità.** L’organizzarsi come sistema non approda ad alcun risultato laddove manca la possibilità dello stesso sistema di farsi sentire come tale. La scuola deve essere presente in ogni luogo. Di principio, essa deve raggiungere tutti, perché essa è di tutti e per tutti. **14. Pubblicità e pluralismo.** Proprio questo carattere di universalità, e quindi di pluralismo, fa sì che la scuola sia un “affare”

che coinvolge i destini di tutta una comunità. E ciò comporta la necessità del puntuale interessamento ed intervento da parte dello Stato per coordinarla e controllarla. Chiariti questi aspetti diventa del tutto evidente che la famiglia come, del resto, qualsiasi altra istituzione comunitaria, non può essere considerata sostitutiva della scuola. La pandemia ci sta rubando la scuola. Non possiamo permetterlo, pena il rischio che la comunità si frantumi. Pertanto, riaprire la scuola in presenza, l'unica scuola possibile, è un imperativo categorico, da cui uno Stato di diritto non può sottrarsi. Altrimenti vale la regola aurea: meglio un asino vivo che un dottore morto. (G.G.)

I CLASSICI DI TURNO

Trilussa (Carlo Alberto Salustri – 1871-1950) - Trilussa è la satira messa in lirica e favola. Una favola partita dai modelli classici, ma arrivata, ben presto, a quelle pungenti e epigrammatiche di sapore umoristico moderno, insomma a favole proprie. Tutte, comunque, organizzate come una satira della vita quotidiana, popolata di gatti, somari, porci e leoni, sorci e polli e aquile, ma anche pulci e pidocchi, bache-rozzi, mosche e zanzare, grilli, lucertole e farfalle che fungono da collegamento con le composizioni poetico-idilliache di Trilussa (cfr. P. Pancrazi, *Prefazione a Trilussa, Tutte le poesie*, Milano, Mondadori, 1951) e la quotidianità còlta nelle favole nei suoi vari aspetti specie quelli più sfrontati e senza il senso del limite (*L'Uguaglianza**), quelli di presunzione (*L'antenato; L'uomo e la scimmia*), quelli intrisi di critica politica (*Suffragio universale; Er somaro filosofo; Romanità; Er cane polizzotto; Re leone; L'evoluzione; La zampana* (zanzara); *Raji e grugniti; L'affare de la razza** e L'Aquila****), quelli di fregature sociali (*La guerra*), di bassi mercanteggi (*Er cane moralista; Er gatto avvocato*), di sotterfugi per non dire come si pensa (*Er pensiero; Parole e fatti*), di abitudini (*Er ceco*), di vizi (*Er pollo e er mastino*), corna e adulteri (*Il sorcio vendicatore*) e quelli che rivelano virtù di animi liberi (*Er cervo****; Er rospo e la gallina; L'Orso Bianco*). La satira di Trilussa mette in poesia i vizi e le virtù, le paure che sono la trama della vita di uomini e donne di ogni specie e ceto sociale (*La pelle; Er Re e er gobbo*) da coloro che il fato ha destinato a aver potere a coloro che cercano di barcamenarsi come possono in un mondo fatto di trappole e inciampi e di coloro che l'ingenuità e l'illusione li trasportano a

essere affascinati dall'effimero che vorrebbero eterno e purificato dalle pene della realtà (cfr. la struggente e bella *Bolla de sapone* *****). Tutti sono destinati ad una stessa sorte che cerca di ammonirli e farli rinsavire, portandoli a rendersi conto che spacciatori di miti, ambiziosi che mirano, con inganni e truffe, ad andare sempre più in alto e raggiungere quelli che non solo sono potenti ma finiscono per essere prepotenti, comunque e dovunque in alto arrivino per esaltare il loro io, saranno, come ricordava nei suoi *Essais* Montaigne, sempre seduti sul loro culo. Questo senso della vita vissuta da essere fragile e imperfetto e che ha sempre "il destino in saccoccia", ossia la morte in tasca (*La mia strada* *****): è la visione del mondo che Trilussa ha e che cerca di diffondere tra i propri lettori per renderli più consapevoli che tutte le sfaccettature, buone e cattive, luccicanti e ombrose, virtuose o viziose saranno spazzate via dalla morte sì che ciascuno è come non fosse mai nato. Solo la memoria dell'uomo potrà far rivivere chi ha lasciato dei rimarchevoli segni del suo passaggio, buono cattivo che sia stato, in questo mondo. Il messaggio educativo dell'ammirevole segno letterario, spesso sferzante come un epigramma, è la volontà di mostrare le varie vicissitudini e sfaccettature della vita quotidiana che la segnano con idee senza tempo che ritornano sempre, magari sotto forme di vari animali antropomorfizzati come nelle satire favolistiche di Trilussa, con maggiore o minore incisività secondo i contesti storici e la fortuna. Credo che la volontà di insegnare l'arte di vivere sia di tutta evidenza. Ma il messaggio educativo di Trilussa ha, come tutti gli scritti che vale la pena di leggere, una plusvalenza: il piacere che si prova a leggere le sue poesie che azzeccano sempre la parola giusta al posto giusto, come in un mosaico in cui la tessera che manca è quella e solo quella. Un'operazione che ti provoca, ti suscita ammirazione e ti affascina. E questa altro non è che una mirabile forma di educazione! (G.G.)

Appendice antologica

**L'uguaglianza- Fissato ne l'idea de l'uguajanza/un Gallo scrisse all'Aquila:/ - Compagna, siccome te ne stai su la montagna/bisogna che abolimo 'sta distanza: perché nun è né giusto né civile/ch'io stia fra la monnezza d'un cortile, ma sarebbe più comodo e più bello/de vive ner medesimo livello.- L'Aquila je rispose: - Caro mio, /accetto volentieri la proposta: volemo fa' amicizzia? So' disposta:/ ma nun pretenne che m'abbassi io. /Se te senti la forza necessaria/spalanca l'ale e viettene per aria: se nun t'abbasta l'anima de fallo/io seguito a fa' l'Aquila e tu er Gallo.*

**** L'affare della razza** - Ciavevo un gatto e lo chiamavo Ajò; /ma, dato ch'era un nome un po' giudio,/agnedi da un prefetto amico mio /po' domannaje se potevo o no: /volevo sta' tranquillo, tantoppiù /ch'ero disposto de chiamallo Ajù./— Bisognerà studià — disse er prefetto — /la vera provenienza de la madre... —Dico: — La madre è un'àngora, ma er padre /era siamese e bazzicava er Ghetto; /er gatto mio, però, sarebbe nato /tre mesi doppo a casa der Curato./— Se veramente ciai 'ste prove in mano,/— me rispose l'amico — se fa presto. /La posizione è chiara.:— E detto questo/ firmò una carta e me lo fece ariano./— Però — me disse — pe' tranquillità, /è forse mejo che lo chiami Ajà.

***** L'Aquila** - L'ommini so' le bestie più ambiziose,/disse l'Aquila all'Omo - e tu lo sai: ma viettene per aria e poi vedrai/come s'impiccolischedo le cose. Le ville, li palazzi e li castelli/da lassù sai che so'? So' giocarelli. L'ommini stessi, o principi o scopini,/da lassù sai che so'? Tanti puntini. Da quel'artezza nun distingui mica (er pezzo grosso che se dà importanza: puro un Sovrano, visto in lontananza,/diventa ciuco come una formica. Vedi quella gran folla aridunata/davanti a quer tribbuno che se sfiata? È un comizzio, lo so: ma da lontano/so' quattro gatti intorno a un ciarlatano.

******Er Cervo** - Un vecchio Cervo un giorno/sfasciò co' du' cornate/le staccionate che ciaveva intorno./Giacché me metti la rivoluzione,/ je disse l'Omo appena se n'accorse -/te tajerò le corna, e allora forse/cambierai d'opinione.../No, - disse er Cervo - l'opinione resta /perché er pensiero mio rimane quello:/me leverai le corna che ciò in testa,/ ma no l'idee che tengo ner cervello.

******* La bolla de sapone** - Lo sai ched'è la Bolla de Sapone?/ L'astuccio trasparente d'un sospiro. Uscita da la canna vola in giro,/sballottolata senza direzione,/pe' fasse cunnolà come se sia/ dell'aria stessa che la porta via./ Una Farfalla bianca, un certo giorno,/ ner vede quella palla cristallina/ che rispecchiava come una vetrina/ tutta la robba che ciaveva intorno,/j'agnede incontro e la chiamò:/ – Sorella, fammete mirirà! Quanto sei bella!/ Er cielo, er mare, l'arberi, li fiori/ pare che t'accompagnino ner volo:/ e mentre rubbi, in un momento solo,/tutte le luci e tutti li colori,/ te godi er monno e te ne vai tranquilla/ ner sole che sbrilluccica e sfavilla. –/ La Bolla de Sapone je rispose:/ – So' bella, sì, ma duro troppo poco./ La vita mia, che nasce per un gioco/come la maggior parte de le cose,/ sta chiusa in una goccia... Tutto quanto /finisce in una lagrima de pianto.

*******La strada mia** - La strada è lunga, ma er deppiù l'ho fatto:/ so dov'arrivo e nun me pijo pena./Ciò er core in pace e l'anima serena/Der savio che s'ammascera da matto./Se me frulla un pensiero che me scoccia/Me fermo a beve e chiedo ajuto ar vino:/ poi me la canto e seguito il cammino/cor destino in saccoccia.

LE PAROLE DELL'EDUCAZIONE

Abitudine* – Disposizione del comportamento, o costume, acquisita in forza della costante ripetizione. Il termine deriva dal latino *habitus* e, quindi, da *habēre* nel senso di designare tutto ciò che siamo soliti

avere con noi, portarci dietro continuamente e, quindi, per traslato, anche i vestiti. Pertanto il termine abitudine, che in latino viene reso anche con *consuetudo*, *assuetudo* o *absuetudo* e *usus*, è usato, per estensione, anche come inclinazione, disposizione, consuetudine, attitudine acquisita (addirittura già da piccolissimi), ma anche attitudine congenita. Certamente l'*acquisizione* (dal latino *acquisitionem*, accusativo di *acquisitio*, da *adquirere*, acquistare, composto dalla particella *ad*, *a*, e da *quarere*, cercare, cercare di avere) di abitudini e l'impegno nel farle acquisire ha un ruolo centrale nell'intervento educativo. In effetti, la condizione necessaria, anche se non sufficiente, perché si possa instaurare un *rapporto educativo* è data dal fatto che colui che è più cosciente dei fini del rapporto stesso, ossia l'educatore, si prefigge, attraverso la sua guida, di far acquisire all'educando delle abitudini che egli da solo non riuscirebbe neppure a pensare come utili. È altrettanto certo che un simile *apprendimento*, che cerca di allontanare il piccolo dell'uomo dalla pura naturalità, non può far altro che poggiare sulle stesse potenzialità naturali dell'educando. Da qui una sorta di *paradosso*, d'altronde non l'unico che caratterizza l'intervento educativo, che si manifesta con l'impegno, da una parte, ad allontanarsi dalla *natura* e, dall'altra, nel cercare tale allontanamento proprio sfruttando al massimo le potenzialità insite nella natura stessa. Comunque, non bisogna dimenticare che nel concetto di abitudine è sempre presente la tendenza a continuare o a ripetere determinati comportamenti che, sia acquisiti sia collegati a fattori naturali, cercano sempre di modellarsi, di assumere delle *pieghe* (dal latino *plicare*, piegare e quindi modificare) secondo regole culturali. Questo avviene anche quando si tratta di *cattive abitudini* o *vizi* (dal latino *vitium*, dove il tema *vit* sta ad indicare sempre qualche impedimento – vedi *vietare* e anche *vietus*, participio passato di *viere*, appassito, ma anche legato, annodato – o qualche cosa che fa deviare dalla retta via), ossia la reiterazione, anche a livello di *automatismo*, di comportamenti non desiderabili secondo i costumi di un determinato gruppo sociale (per esempio, il vizio o la cattiva abitudine di bestemmiare, di stare in *ozio* (dal latino *otium*, riposo da ogni occupazione ma anche abito vizioso a non fare nulla) o, comunque, di non impegnarsi in qualsiasi tipo di attività abbandonandosi ad una costante *pigrizia* (dal latino *pigritia*, da *piger*, pigro, dove compare la stessa radice di *pinguis*, grasso e, quindi, pesante, lento nei movimenti), ecc.) o che possono risultare nocivi all'integrità fisica del soggetto che li mette in atto (per esempio il vizio del bere, del fumo,

della droga, ecc.). A prescindere da qualsiasi intento moralistico, il compito dell'educazione è quello di opporsi alle cattive abitudini proprio in quanto esse rappresentano la prevalenza nell'individuo dell'automatismo sulla *consapevolezza*. (G.G.) * (Da G. Genovesi, *Le parole dell'educazione. Guida lessicale al discorso educativo*, Ferrara, Editore Corso, 1998).

EX LIBRIS

Scene di vita nel Ventennio – Di recente sono stato attratto da due romanzi che ho letto con grande interesse. E così m'è presa la voglia di comunicarlo, almeno in parte, ai miei lettori. I romanzi in questione sono: Ritanna Armeni, *Mara, una donna del Novecento*, Firenze, Ponte alle Grazie, 2020, pp. 299, euro 16,80 e Federica Seneghini, *Giovinette. Le calciatrici che sfidarono il Duce*, con un saggio di Marco Giani, Milano, Solferino, 2020, pp. 333, euro 16,50. Sono due romanzi che, a prescindere dai contenuti, hanno una caratteristica in comune, l'ambientazione è la stessa: il periodo fascista dal 1932 alla fine della guerra. Proprio per questo li ho scelti, letti e trovati degni di attenzione. Il primo è un romanzo di formazione a tutto tondo: la maturazione di Mara e di Nadia, entrambe partite affascinate dal Duce e Nadia fino in fondo, spinte da una volontà di crescere sotto quelle che furono le trazioni più forti sviluppate durante il regime, aggregatrici le prime – quella degli anni del consenso (colonie Dux, Opera Nazionale Balilla (1926) e poi Gioventù italiana del Littorio (1937), la sciagurata guerra chimica d'Etiopia, i Littoriali dei GUF, i viaggi dopolavoristici per varie città italiane in treno nel fine settimana per tutta la famiglia, i discorsi infiammati del Duce trasmessi alla radio (E.I.A.R.) le cui canzoni si diffondono in tutto il paese, l'Opera Nazionale per l'Infanzia, l'annuncio dell'Impero, la guerra si Spagna, le sfilate dei sabato fascisti che incolonnano, *more militare*, i ragazzi e ragazze di tutte le scuole) – disgregatrici le seconde che portano con tutte le bugie del caso, a cominciare dalle fedi donate per la patria, alla guerra e all'immanicabile disastrosa sconfitta e alla resa dei conti (le leggi razziali, i reiterati e sempre più increduli *Vinceremo!*, le disfatte belliche dalla campagna di Grecia in poi, lo scontro della riforma Gentile per piegarla alle finalità fasciste, Salò, la repubblica serve dei tedeschi, i tedeschi che occupano l'Italia del Nord, i partigiani e il CLN, la guerra civile, gli

sfollati, il Regno del Sud e la fuga del re, la buffonata dell'8 settembre, i devastanti bombardamenti, il triste e truce epilogo di piazzale Loreto). Mara e la sua amica vivono tutte, direttamente o meno, queste tappe, ma con l'8 settembre 1943 le loro strade si dividono. Nadia, acciecata dal fascino di Mussolini parte per Salò, convinta che là rinascerà il fascismo che organizzerà la lotta contro gli angloamericani, fino alla fine, riscattando, combattendo, di vivere nel disonore. Una delle tante, più di 6000 donne si arruolarono nell'esercito del Maresciallo Graziani per seguire il Duce fino alla morte. Una giovane vita distrutta già prima di morire, le vicende storiche l'avevano preparata a quella morte, fuori dagli schemi comuni ma non dall'incapacità critica cui fin dall'inizio, tredicenne, aveva rinunciato. Ma come avrebbe potuto? È indubbiamente un personaggio negativo ma degno di tutto rispetto per avere avuto il coraggio di morire per seguire un sogno che ormai era diventato un incubo. Fu, senza dubbio, dalla parte sbagliata. Tuttavia, come tante donne che scelsero la Resistenza, contribuì a dare un segnale di emancipazione femminile, abbandonando la famiglia, prese le armi per combattere per i valori con cui si era allevata e sentirsi realizzata come donna e essere umano. Con Nadia muore una fascista, ma resta intatto un ideale di donna indipendente, volitiva e coerente che lei voleva interpretare. Armeni attenua, non poco, con la sua morte un eventuale giudizio negativo su Nadia. Mara, che nel romanzo, ama lo studio e seguire il suo sogno di scrivere e di essere libera, vive quasi con disperazione l'allegra sicurezza di Nadia che è nel partito ed è contenta, mentre lei sconta il clima nebbioso e sottomesso, favorito, specie per le donne, dal fascismo che vuole ordine, soprattutto dagli altri, avverte a tutto tondo le proprie insicurezze di lavorare al ministero dell'Educazione Nazionale, dov'è comunque malvista, proprio perché donna. Vi era entrata, diplomata dal liceo e raccomandata dallo zio Edgardo per un posto di segretaria a stipendio da fame, dove tutti la guardano, la sorvegliano su come porta la divisa, sul perché lavori e, perché così giovane, non si sposi e faccia quattro o cinque figli, mentre altri le dicono che toglie il lavoro a un padre di famiglia e così via (p. 146). Anche Mara è fascista, e non poteva non esserlo, ma è più attenta e riflessiva di Nadia e lo studio, a poco a poco, la cambia e la fa meno ingenua nel credere al Duce, protettore delle donne e particolarmente attento ai bisogni del popolo italiano che vuole sempre in piedi, prolifico e guerriero. Tutto questo le apparirà, via via, come un grande bluff. E tutto il suo romanzo di formazione è

punteggiato di finestre che Armeni inserisce tra le pagine per dare il senso della politica del fascismo e evidenziarne i pregiudizi che circondano, accresciuti, e cercano di soffocare la donna dipingendola e volendola come angelo del focolare e prolifica fattrice. Lentamente sembra che la stessa Mara assapori quelle pagine di storia delle donne fino a ripudiare i romanzi di Delly dove ci sono signore ricche che non conoscono la vita grama, quasi da pezzenti in cui sguazzano la mamma e i suoi fratelli. Nel salotto della zia Luisa, che l'aveva aiutata a studiare, trova gente informata sulla guerra e, senza parere, disfattista, anche lo studente d'architettura che si vuole arruolare volontario, lamentando che l'Italia non ha più un capo. Pergolesi, un suo collega, le dice che sta leggendo letteratura americana e le fa i complimenti per essersi tagliata i capelli, che accentuano la somiglianza con Alida Vali. È un tocco di romanticismo che Claudio introduce con garbo e leggerezza che fa sorridere Mara, di piacere tra sé e sé. Le lettere di Giulio, il fratello di Nadia partito innamorato per la guerra in Grecia, si fanno sempre più rare e ambigue, finché Mara capisce ciò che già sospettava che Giulio si va sistemando in Grecia con una figlia della famiglia che l'aveva accolto e nascosto quando, dopo l'8 settembre, aveva disertato. A Mara, Armeni riserva la realizzazione dei suoi sogni, almeno in parte. Si laurea in lettere classiche con una tesi su Virgilio e si accasa con Claudio Pergolesi in una famiglia della ricca borghesia romana. Ci lascia immaginare che, ritrovata la comunanza di idee con la sorella Anna, anche lei accasata con Marco Vallini, un avvocato commilitone di Giulio in Grecia e ritornato ferito in Italia, si siano ritrovate anche sui duri giudizi sul fascismo che aveva permesso il peggio che sarebbe potuto accadere: la funesta occupazione di Roma, lo svuotamento del ghetto con gli abitanti spediti in Germania nei campi di sterminio, la vita lussuosa e lussuriosa dei tedeschi insieme ai ricchi italiani per i quali la guerra non era mai esistita, la sfacciata miseria del popolo povero e terrorizzato. E poi gli americani che portano un senso di maggiore fiducia, benché il popolo sia sempre più povero perché senza lavoro e con non poche delle giovani donne, le "signorine", che si offrono ai soldati liberatori. Sono scene che testimoniano uno scempio della città e che si ripetono mano a mano nelle città del nord "liberate", più che altro liberate dal terrore imposto dai tedeschi, subiti e odiati dagli italiani a meno che non fossero borsisti neri che si arricchiscono smisuratamente finché dura la guerra. L'Italia si avvicina ai tempi di pace ancora poverissima e disastrosa, ma con la

speranza che divenga uno Stato di diritto con il voto delle donne al referendum e poi per le elezioni all'Assemblea costituente della nuova Repubblica, "democratica e fondata sul lavoro" di cui Mara e i suoi fratelli, dopo aver attraversato le scene ricordate e poco rassicuranti, saranno cittadini attivi. Il romanzo di Ritanna Armeni mi è piaciuto soprattutto perché, sia pure con qualche artificio come la morte di Nadia e il buonismo tra Mara e Anna condotte all'*happy end*, è riuscita a fondere le vicende dei suoi personaggi con una grande sapienza narrativa nella quale si amalgama la contagiosa narratività con la nitida chiarezza della saggistica storica. *Mara* è un romanzo che io ho letto, per intero, due volte, confermando il mio piacere e il principio che ogni vero romanzo sia composto di vari livelli e che per gustarlo e capirlo al meglio deve essere letto almeno due volte. Al libro di Armeni si accoppia nella mia testa quello di Federica Seneghini, di più piccolo respiro perché si occupa di una questione particolare ma di notevole importanza nella nostra società: la nascita del calcio femminile grazie all'iniziativa e all'impegno di un gruppo di amiche, di famiglia di sinistra. Innanzitutto, le tre sorelle Bocchialini, di cui la più giovane e la più dotata è Rosetta, 16 anni, Giovanna "per cui l'avventura per la squadra è anche un gesto politico, Marta, saggia e posata ma determinata a combattere per la libertà di giocare. E poi la coraggiosa Zanetti che dà il calcio d'inizio, la stratega Strigaro che scrive ai giornali, la caparbia Lucchi che stenta a vincere l'opposizione paterna. È questo il primo nucleo che dà vita al "Gruppo femminile calciatrici milanese, la prima squadra di calcio femminile in Italia" (bandella di coperta). Tutta la squadra, con i nomi delle calciatrici, è nella fotografia dell'aprile 1933 riportata a p. 6). Il gruppo è mosso sia da una forte esigenza di mettere in piedi una squadra di calcio femminile sia dal rivendicare la piena libertà di richiedere alle autorità fasciste l'autorizzazione a organizzare un campionato di calcio femminile. Non sembra una richiesta né esagerata né che possa essere negata. Logicamente è così, visto che per iniziare un torneo sono gli organizzatori a doversi "attrezzare". Prima di inoltrare la domanda di approvazione dell'impresa all'Ufficio sportivo della federazione provinciale fascista (pp. 84-85) che arrivò fino a Leandro Arpinati, presidente della Federazione Giochi Calcio (F.G.C.I.) che approvò, a nome del C.O.N.I. (Comitato Olimpico Nazionale Italiano) in via sperimentale, "purché le partite si svolgessero in privato, cioè su campi cintati e senza l'ammissione di pubblico" (p. 95). Le ragazze si erano premurate di chiedere al Prof.

Nicola Pende, quello che fonderà di lì a poco, la rivista “La razza”, se ci fossero controindicazioni fisiche a ammettere che giovani ragazze giocassero al pallone come i maschi. La risposta fu che non c’era nessuna controindicazione e fu allegata alla richiesta alle autorità fasciste (p. 99). La risposta, sia pure piena di cautele, di Arpinati alimentò qualche speranza nel gruppo. Ma figuriamoci se il fascismo si sarebbe smosso a concedere ufficialmente quanto già veniva vissuto da parte dell’immaginario collettivo come una castroneria e che, in più, conflaggeva apertamente, in modo plateale, con l’immagine che della donna, in specie della giovane donna enfatizzata per la sua fertilità messa in pericolo da uno sport ritenuto dalla maggior parte della popolazione pericoloso per le gravidanze e che il fascismo aveva bandito soprattutto perché visto come fomite di iniziative individuali e di spazi di libertà. Spazi, che avevano favorito, finita la Grande guerra, un’apparente emancipazione della donna che aveva sostituito gli uomini nel lavoro nel fronte interno. Bisognava soffocare sul nascere questa apparente emancipazione. E fu questa un’operazione che il fascismo, non ancora al potere, aveva condotto con successo, in accordo con la Chiesa. Una volta al potere, non aveva certo voglia di rinunciarci per un’idea strampalata di un gruppo di ragazzine infatuate del calcio. Anzi sguinzagliò anche l’OVRA, per cercare di dirottare quelle più athleticamente dotate verso altri sport (pallacanestro, centometri, corsa campestre) e di terrorizzare i membri di una delle loro famiglie condannandoli a due e quattro anni di confino alle Tremiti per azione contro il regime che preparavano per il primo maggio 1933. Una partita che le ragazze erano riuscite a metter su contro il club sportivo di calcio femminile di Alessandria, fidando nell’appoggio di Arpinati, presidente del C.O.N.I. sfumò con l’improvvisa defenestrazione politica dello stesso Arpinati. Non fu data nessuna possibilità di continuare nell’impresa di dar vita al calcio femminile sotto l’egida del C.O.N.I. Sarà un compito che si svilupperà positivamente ma non senza difficoltà per i tanti pregiudizi, sia pure diminuiti, di coloro che li sbandierano. Comunque, l’Italia del calcio femminile ha finalmente conquistato la qualificazione ai mondiali in Francia 2019 dove ha partecipato, conquistando un largo prestigio che ha imposto la squadra a livello nazionale dato anche che la nazionale maschile aveva fallito le qualificazioni (vedi il saggio di Marco Giani, *Storia di un pregiudizio, e di una lotta*, cit.). In tutti e due i romanzi il regime si presenta come ostinato custode di una ideologizzazione asfissiante che non vuole la-

sciare nessun spazio alle iniziative individuali. Tutto è irreggimentato a prescindere se funzioni o meno, un esempio classico della scuola fascista che fu rimaneggiata per venti anni, peggiorandola ogni volta. Soprattutto perché non si era capito il vero spirito che è di tutta evidenza nella istituzione del liceo femminile, un'azione a dir poco educativamente criminale e ben più orrendamente infelice rispetto a fare spazio a un'azione di gruppo coltivato con la passione formativa di chi crede in quello che fa senza esclusioni di altri se non quella che si esprime con la frase latina: *Hic Rhodus, hic salta*. Anche questa seconda narrazione si intriga con le vicende quotidiane dei personaggi che Marta, la sarta, ci racconta con semplice linearità, priva di qualsiasi ghirigoro retorico. È un buon tema che ci racconta la storia vera di personaggi vissuti nella Milano degli anni '30 e da Marta descritti tra il 1932 e il 1934. Anche tutti i personaggi del libro sono veri, come dice l'autrice alle pp. 207-210 dove ne traccia una breve biografia e quelli che danno vita al romanzo sono descritti con cura e risultano così interessanti nella loro quotidianità da far dimenticare lo scopo del libro che già si dà per scontato. Insomma è un libro che ci racconta squarci di vita milanese nel periodo del consenso al fascismo concentrandosi sulle ragazze che le avevano vissute per circa tre anni sorrette dalla forte passione, che il fascismo frustrò, di dar vita al calcio femminile. (G.G.)

Valutare per separare – Immaginate di vivere in un Paese evoluto dell'Occidente opulento, orgoglioso delle sue tradizioni democratiche, ricco economicamente, dotato di ottime università, convinto, magari grazie alla sua Costituzione, che la *leadership* debba e possa essere assegnata ai migliori, indipendentemente dalle loro origini: gli Stati Uniti, per esempio. Immaginate anche che, poco per volta in questo Paese, si facciano strada due idee, che, incontrandosi, diventano una miscela socialmente detonante: da un lato, la fiducia in una forma di valutazione che classifichi e irreggimenti i soggetti; dall'altro, la convinzione che il merito si annidi solo in cittadini bianchi, nativi, dotati di intelligenza superiore alla media, di un reddito alto, di abitudini di vita eleganti, conformisti quanto basta, anche se si presentano come progressisti. Il gioco è fatto. Eccoci alla generazione Q: Q come quoziente, accettabile solo dal 9 virgola qualche centesimo, valutabile ogni primo venerdì del mese, con una interazione tra risultati nella performance scolastica e status economico-sociale della famiglia di

appartenenza. Con il tempo e con sempre maggiore raffinatezza, si può arrivare addirittura a calcolare il fattore Q anche per i nascituri, con il preciso consiglio (di fatto un ordine ineludibile) di disfarsi di quei feti che si attestano su un quoziente intorno a 7 o anche meno, anche se non malformati o malati. Lo scopo esposto ogni giorno dai mass media è quello di costruire un mondo con famiglie perfette, sempre più felici, perché frutto di un progetto di sviluppo controllato e “pilotato”. Prima verranno tre tipi di scuole: quelle Argento, per i migliori destinati al successo sociale ed alla ricchezza; quelle Verdi, per i soggetti non proprio al top, ma comunque non disprezzabili; quelle Gialle per le “mele marce”. Questo lo sfondo del recente romanzo di Christine Dalcher, docente universitaria e neuro-linguista, che si è fatta conoscere nel mondo letterario nel 2018 con il romanzo distopico *Vox*, dedicato alla limitazione del diritto di libertà di espressione e educazione per le donne, e che con il nuovo racconto, *La classe* (tr. it., Milano, editrice Nord, 2020), colpisce al cuore due delle parole d’ordine di oggi: merito e sovranismo. La protagonista, la quarantenne Elena Fairchild (moglie di un alto funzionario rigido del ministero preposto a questa organizzazione scolastica selettiva, un tempo fautrice del sistema Q e madre di due figlie diverse, una pienamente integrata e l’altra più fragile ed ansiosa) insegna in una scuola Argento, ma comincia a nutrire dubbi sul sistema, quando si accorge che si può essere declassati alle scuole Verdi e da queste si può risalire, mentre gli alunni e le alunne inviati alle scuole Gialle vengono tolti alle famiglie, indirizzate a convitti, da cui non fanno ritorno. Quando toccherà a sua figlia minore, Elena riuscirà a seguirla e scoprirà il tremendo segreto di questi convitti, nati per mettere in atto un programma preciso di eugenetica: migliorare la razza, evitando ai presunti peggiori di procreare o addirittura uccidendoli. Non riveliamo se ed a quale prezzo Elena riuscirà a denunciare il perverso disegno. Fatto sta che questo romanzo, forse letterariamente troppo a tesi e non raffinatissimo, mette di fronte ai falsi miti dell’attualità, di cui non solo gli USA hanno fatto e stanno facendo esperienza; e, al tempo stesso, mette in luce la fragilità dell’istituzione scolastica su cui la politica, più è ottusa e dominata dal dogmatismo, più si accanisce per piegarla a progetti, per qualcuno formalmente seducenti, ma di fatto pericolosi. (L.B.)

RES ICONICA

Anita B. - Questo il titolo di un film che nel 2014 Roberto Faenza ha tratto dal romanzo della scrittrice Edith Bruck, ungherese di nascita ma naturalizzata italiana, testimone giovanissima (è nata nel 1932) dell'esperienza del lager. Il film racconta una storia semplice, ma densa, ossia l'esperienza della sedicenne ungherese Anita, che, appena uscita da Auschwitz, nel 1945, si trova a fare i conti con una realtà difficile e problematica. Accolta in casa della zia paterna Monika, si trova in Cecoslovacchia, paese per lei straniero ed in mezzo ad estranei. La stessa zia la tratta con molta freddezza e le proibisce di parlare della sua esperienza nel lager, un'esperienza che invece Anita vorrebbe partecipare forse per cominciare ad elaborarla o forse per trasmettere il senso di una appartenenza culturale, oltre che religiosa. Inoltre, priva com'è di documenti, si trova di nuovo segregata in casa; anzi, l'unica volta che partecipa ad una festa, viene scoperta e portata in prigione dove resta fino alla regolarizzazione della sua posizione. Sembra, dunque, che per lei la vita pian piano possa tornare alla normalità: trova un lavoro, stringe amicizia con David, altro reduce come lei, e si innamora, ricambiata, di Eli, il giovane cognato della zia, che in realtà è un mascalzone. Le sarà chiaro quando si accorgerà di aspettare un bambino e il ragazzo la obbligherà ad abortire: se il bambino nascerà sarà merito del medico che, prima di intervenire, capirà che la donna, benché tanto giovane, desidera il figlio. Le darà il denaro ricevuto per praticare l'aborto, perché se ne serva per liberarsi del compagno e farsi una vita autonoma. Anita gli darà retta: fuggita fortunatamente da Eli e finalmente convinta che la relazione con lui non era costruita su sentimenti sinceri, trova rifugio nel centro di accoglienza per ebrei di Praga, dove si organizzano i viaggi verso la Palestina. E, dopo pochi giorni, finalmente lascia la Cecoslovacchia, i falsi sentimenti e la freddezza di una zia che espone perfino i simboli del Natale cristiano per non far conoscere la sua appartenenza, e i dolori del passato: in Palestina l'aspetta David, amico leale, e nascerà suo figlio, la scommessa su un futuro tutto da costruire. Questo lavoro, di primo acchito riconducibile tutto alle vicende dell'Olocausto ed alla scelta di molti sopravvissuti di trovare senso e significato per la loro esistenza nello stato di Israele, è di fatto assai più sfaccettato. Se certo l'esperienza terribile vissuta dalla ancora adolescente Anita è il nodo del racconto,

il racconto stesso punta l'indice contro le storture e le degenerazioni del male e della violenza, creduti spesso da fanatici estremisti ideologici, come gli strumenti salvifici per costruire una umanità nuova, temprata e adeguata ad un progetto politico totalitario e totalizzante. Anita, nella sua breve vita, ha conosciuto solo abusi: quelli conclamati nel lager, quelli quotidiani di una zia che vuole dimenticare ed al più presto anche a costo di negare la realtà (come tanti, peraltro, hanno fatto dopo la fine della guerra) e, infine, quello più subdolo, del falso innamorato. Per contro, Anita ha mantenuto viva la sua qualità di soggetto pensante. Quasi paradossalmente il rifiuto della zia a farla parlare e l'insincerità di Eli hanno alimentato in lei la capacità di osservare e di riflettere, di dialogare con se stessa e di non limitarsi a sopravvivere. Certo, Anita non è molto istruita – non ha avuto il tempo di frequentare a lungo la scuola –, ma ha capito che per vivere e non limitarsi a sopravvivere ha bisogno da un lato della sua forza e della sua capacità di resistere alle circostanze e, dall'altro, degli altri, disposti ad ascoltarla, da David al medico pietoso fino agli amici del centro di accoglienza. Insomma, Anita, sottratta al mondo e poi, dopo la prigionia in Germania, gettata di nuovo nel mondo, ha saputo elaborare i presupposti per un percorso di crescita: la fiducia nel futuro, la convinzione che le relazioni umane possano rivelarsi anche costruttive, il senso dell'appartenenza ad un mondo culturale, una sufficiente intelligenza ed una sufficiente curiosità per non piegarsi ai voleri altrui. La sua è un'educazione non ancora completa, ma i prerequisiti ci sono tutti perché, per quanto il ricordo delle sue esperienze non possa abbandonarla, possa tuttavia costruire per sé ed il suo bambino una strada sicura e un domani responsabile. (L. B.)

La coscienza non lascia conti aperti – Questo potrebbe essere il sottotitolo del film ungherese del 2018, del regista Ferenc Török, intitolato semplicemente *1945* ed ambientato in Ungheria nel periodo di transizione dal governo fascista, uscito di scena con la fine della guerra, e l'arrivo dei sovietici. Nell'agosto del 1945 due strani ebrei, silenziosi e con al seguito due voluminose casse, giungono in un villaggio ungherese, in un giorno di festa, perché si sta per celebrare il matrimonio del figlio del notaio comunale (il notevole e boss del piccolo paese) e proprietario della drogheria. L'arrivo dei due uomini turba l'apparente quiete e l'aria festevole del villaggio. Un gruppo di amici riuniti intorno al notaio teme, infatti, che i due siano venuti per tornare in posses-

so dei beni dei parenti, passati ora all'uomo che li aveva denunciati e ne aveva causato la deportazione. In una sorta di effetto domino, emergono verità sgradevoli: la promessa sposa, che continua, a dispetto delle nozze imminenti, a frequentare il suo vecchio fidanzato, un attivista comunista; la moglie del notaio ridotta dallo stesso marito in uno stato di depressione permanente; la doppiezza del notaio, che, anni prima, ha concertato con gli amici la denuncia ai danni della famiglia ebrea ed ora già cerca di rendersi gradito alle nuove autorità; l'avidità dei paesani delatori, ivi compreso il parroco, e delle loro mogli che non vogliono perdere il benessere disonestamente raggiunto. I due uomini misteriosi, in realtà, sono venuti per seppellire quanto resta della famiglia – i corpi, ma anche i ricordi della loro vita, da libri, vesticciole e giocattoli di bambini mai divenuti grandi – nel cimitero ebraico del paesetto. Adempiuto al loro dovere pietoso, i due ripartono senza accettare l'invito del notaio e dei suoi accoliti, ormai assicurati. Ma al momento della loro partenza, e sono passate solo poche ore dal loro arrivo, nulla di quieto e festevole è rimasto nel villaggio: il promesso sposo, che ormai si vergogna della propria famiglia e disprezza la fidanzata fedifraga, si dà alla fuga; il delatore di un tempo si suicida; e la sposa abbandonata, visto che non potrà diventare padrona della drogheria, unico oggetto del suo desiderio, la incendia. La coscienza ha presentato il suo conto: nella scena conclusiva un acquazzone estivo purifica metaforicamente il villaggio, mentre l'incendio turba perfino il notaio, che, per tutto il giorno, ha cercato di sopire i sensi di colpa e di giustificare comportamenti, che neppure le storture ed il male connaturati alla guerra possono giustificare. Un film interessante in cui perfino l'uso del bianco e nero serve a porre lo spettatore dinanzi al tema-cardine dell'educazione: la responsabilità morale e l'impegno doveroso di ciascun essere umano a indirizzare la propria esistenza senza far centro esclusivamente sui propri interessi. La guerra e l'olocausto sono certo i catalizzatori della storia, ma al fondo sta l'osservazione della natura umana: è davvero così cattiva come la guerra la fa apparire o tocca alla coscienza e, suo tramite, all'educazione tenerne a freno gli aspetti più vili e farne emergere le potenzialità positive? Il regista è intenzionalmente indeciso e lascia aperta la soluzione: il suicidio dell'antico delatore, per un verso, e la fuga del giovane mancato sposo, per l'altro, inducono alla speranza della possibilità del riscatto, mentre l'incendio, dettato dall'avidità insoddisfatta, e l'ambiguità persistente del notaio lasciano prevedere un futuro

non troppo diverso dal passato. Tuttavia, il futuro è tutto da costruire: l'acqua pulisce il villaggio come l'esperienza vissuta pone i protagonisti dinanzi a se stessi. La pace subentrata alla guerra, forse, potrà dare nuovo vigore anche alle nuove generazioni, perfino ai giovani ebrei ed ai sopravvissuti, purché, però, tutti vogliano davvero mettere mano alla loro trasformazione. (L.B.)

Un padre e una figlia – Questo il titolo italiano di un film del romeno Cristian Mungiu, uscito nel 2016 con il titolo originale *Bacalauret*. Né il titolo originale né quello tradotto tradiscono il significato del lavoro, che, in effetti, ha al centro una stretta relazione tra il protagonista e sua figlia, a cui fa da sfondo l'esame di maturità della giovane. Questa prova scolastica è carica di significato più per il padre, Romeo Aldea, medico d'ospedale in una cittadina della Romania post-comunista carica di problemi e di corruzione come l'intero Paese, che per sua figlia Eliza. La ragazza è al centro dei pensieri dei genitori, che continuano a vivere insieme, nonostante il tradimento di lui e il naufragio del loro matrimonio. Ma in particolare il padre ha investito sulla figlia per la quale vuole un destino diverso dal suo e lontano dalla squallida Romania, di cui l'occhio del regista mette in luce l'abbandono materiale. Infatti Romeo, a suo tempo, tornò in patria pieno di speranze e di ideali, ma ora, uomo di mezza età, deve riconoscere che speranze e ideali si sono infranti contro una realtà opaca e terribile. La ragazza dovrà essere, in qualche modo, il suo riscatto. I voti altissimi della ragazza, infatti, le consentiranno di studiare all'estero. Purtroppo, la sorte si accanisce contro la giovane: la mattina prima degli scritti viene aggredita vicino a scuola e ciò ha delle ripercussioni sul suo esame. Perché non perda le sue opportunità, Romeo, tradendo ogni suo principio, chiede una raccomandazione, in cambio di un favore professionale. L'esito non sarà quello sperato. Un film asciutto e duro, anche se pervaso da un diffuso senso di tenerezza, in cui convergono più elementi di riflessione: quali sono i limiti delle scelte di un genitore rispetto ai desideri ed ai bisogni di un figlio? Questa è la prima e forse più ovvia delle domande che il film pone. Ma oltre la dimensione personale, c'è il rapporto tra individuo e mondo sociale e politico: Romeo è al fondo un uomo perbene, anche se vive sospeso tra due famiglie, un buon medico, che pure non può non venire a patti con la morale (corrotta) della sua società. Ma è proprio così o non può che essere così? Quanto la corruzione esterna fini-

sce per travolgere anche le buone intenzioni e gli ideali di chi la osserva, senza, al fondo, combatterla, tutto chiuso nel suo *particulare*? La metafora dell'intero racconto sta nell'immagine con cui il film si apre: un vetro, nella casa di Romeo, viene rotto da un vandalo. Romeo osserva sconsolato e lascia fare. (L.B.)

NUGAE

Aria nuova per la scuola americana – L'amministrazione Trump non ha mai posto tra le sue priorità l'educazione e la scuola. Segretaria di Stato all'istruzione è stata per quattro anni Betsy DeVos, miliardaria come il presidente e, per di più, avversaria della teoria evoluzionistica e della scienza in generale, il cui unico vero merito è stata (almeno fino a pochi giorni dalla sua uscita di scena) la fedeltà indiscussa al Commander in Chief ormai scaduto ed al suo verbo. Nel presentare la sua ricandidatura il tycoon ha riproposto i due soli punti per lui importanti in campo scolastico: garantire a ciascuno la possibilità di scegliersi la scuola (ovviamente privata) (*Provide School Choice to Every Child in America*), e *Teach American Exceptionalism*. Che la scuola pubblica statunitense, e non da ora, non goda di buona salute è notorio e la cronaca, per lo più, nera l'ha spesso protagonista. Quanto poi al suo contributo all'emancipazione delle classi popolari, spesso costituite da immigrati, marginali o neri e sempre economicamente svantaggiate tanto da non potersi permettere le costose scuole private che Trump difende, esso è pressoché nullo. Il quadro che ne viene offerto è spesso un mix di noir e di thriller: l'alfabetizzazione strumentale che se ne ricava è scarsa; l'utilità del curriculum e della formazione anche in vista di un lavoro futuro è altrettanto povera. Come si legge sul sito joebiden.com (consultato in data 28 dicembre 2020) e come è stato riportato sul sito statunitense Edsource.org diretto da Louis Freedberg, Biden pare voler invertire la rotta rispetto al suo predecessore anche su questo fronte. "Tuttoscuola" ha ripreso e pubblicato i sette punti nodali del programma "scolastico" del neopresidente, che hanno fatto dire agli insegnanti degli States di giudicare la coppia Biden-Harris un "dream team" per la scuola americana. Questi punti prevedono: 1. un notevole incremento dei fondi federali per le scuole, con addirittura la triplicazione dei fondi per le scuole che accolgono un cospicuo numero di studenti economicamente svantaggiati; 2. aumento dei finanzia-

menti per il tutoraggio degli insegnanti, la leadership e lo sviluppo professionale, con particolare attenzione alla formazione in aree ad alta richiesta, come l'istruzione speciale o l'istruzione bilingue; 3. raddoppio del numero di psicologi, consulenti, infermieri e assistenti sociali, che lavorano nella o per la scuola; 4. "finanziamenti completi" per l'istruzione dei disabili, e non più copertura del 14% delle spese, che finora il governo federale ha elargito; 5. garanzia che tutti i bambini di 3 e 4 anni possano accedere a una scuola di alta qualità, all'interno di un programma che impegna ben 775 miliardi di dollari per sostenere i *caregivers* a tutti i livelli; 6. "crediti d'imposta di 8000 dollari per bambino alle famiglie a basso e medio reddito per pagare l'assistenza dei bambini"; 7. creazione di un nuovo credito d'imposta per l'edilizia per incoraggiare le imprese a costruire strutture per l'infanzia nei luoghi di lavoro. Inoltre, per quanto attiene l'istruzione superiore ed universitaria, il programma di Biden prevede che la frequenza dei college e delle università pubbliche storicamente frequentate dai neri sia gratuita per le famiglie che guadagnano meno di 125.000 dollari all'anno. Infine, l'accesso ai Community college – una realtà che il neopresidente conosce bene, visto che la first lady vi ha a lungo insegnato – dovrà essere garantito a tutti, mentre è prevista la cancellazione dei debiti studenteschi fino a 10.000 dollari. Un programma niente male per un politico, accreditato da tutti gli osservatori come un moderato e non certo come un radicale. Tanto più interessante appare questo programma a noi italiani, che da decenni ormai ci muoviamo in una scuola aziendalizzata e privatizzata negli orientamenti. Non sarebbe inopportuno che chi si candida a gestire la Minerva nei prossimi anni – e ne vedo parecchi in agguato – studiasse il programma di Biden, in cui spiccano con particolare rilievo l'attenzione per la formazione dei docenti, l'interesse per i ceti meno agiati al fine di rendere la scuola davvero universale e, infine, l'intenzione di allargare i cordoni della borsa. Le agenzie di rating come Moody's e Goldman Sachs vedono in questo programma la via per un incremento sostanzioso del PIL. Personalmente, vi rinvengo la possibilità per una crescita di tutti, non uno escluso, che mi pare un successo maggiore di qualsiasi punto percentuale di PIL. (L.B.)

Governo – C'era un governo, stasera 3 febbraio non c'è più. Dei bambini stizzosi l'hanno fatto cadere e poi non sono stati in grado di rimontarlo. Affogati nel loro dannato narcisismo affamato di poltrone

hanno di nuovo far saltar tutto. In estrema sintesi è andata proprio così. I bambini bizzosi e guastafeste non sono più riusciti a rimontare il giocattolo. Per esser sicuri di sfogare la loro rabbia ci sono montati sopra, schiacciandolo con i loro scarponi da villani. Bambini sì, ma calzati pesanti. Come tutti coloro che escano fuori di testa, ammesso e non concesso che si possa parlare di testa, hanno continuato a prediligere (difficile usare il verbo *pensare* per chi, forse, non ha testa). I bambini bizzosi, o chi li ha aizzati, prediligono solo il *particolare*, senza capire così che perdono tutto. In più perdono tutti gli altri, ossia tutti noi, gente di questa infelice Italia, con un pericoloso Covid in giro sempre più veloce, rinchiusi in casa senza vaccini e molto spesso senza lavoro e, con molta probabilità senza più 209 miliardi dall'Europa e senza i 36 miliardi del MES per colpa di bizze idiote e, ciliegina sulla torta, senza una vera scuola da marzo del 2020 e senza capire bene perché siamo stati trattati così male, come se non esistessimo. Io una spiegazione ce l'ho: chi ha generato questo ambaradan sono sì come bambini bizzosi, ma grandi e senza ritegno che non sentono il disagio per la scuola che non c'è, tanto, se ci sono andati non vi hanno imparato nulla per ciò che riguarda l'educazione roba per loro difficile, perché significa soprattutto l'arte di vivere con gli altri.(G.G.)

Lettura e dialogo: momenti di provocazione – Leggere un libro che chiede di essere letto e che viene accontentato, così diviene veramente un libro, comporta che il lettore si concentri sulla lettura. E questo richiede solitudine, come consigliava Thomas Carlyle, perché il lettore solo così può ricavare dalla sua lettura tutto ciò che ne può ricavare, a prescindere dalla successione dei fatti che il libro contiene. Insomma, se si vuol leggere veramente, ascoltando ciò che il libro ci dice, non solo, ma anche ciò che ci dice tra le righe e che non ha voluto o saputo esplicitare. Ovviamente si tratta, comunque e sempre, di qualcosa che emerge da quanto il nostro autore ci legittima a pensare e che ci ha provocato a pensare. La lettura è come un dialogo: è necessario ascoltare ciò che il libro dice – e quanto non dice, come accennavo prima – perché in qualche modo esso ci provoca, aprendo il conflitto che è l'*ánemos* del dialogo e della lettura. Lettura e dialogo sono, dunque, provocatori: prima perché ci costringono a sgombrare la mente da qualsiasi pregiudizio e dal narcisismo che ci perseguita e a stare ben attenti a quanto ci dicono; in seconda battuta perché ci portano, grazie ad aver aperto la mente, a rimescolare le nostre vecchie mappe mentali

scombussolate dalle loro provocazioni. Insomma, una buona lettura ti provoca a cercare di capire ciò che il libro che stai leggendo dice, anche al di là di quanto dice espressamente, e così ti spinge a instaurare con l'autore un dialogo che ti porterà a correggere parte della tua mappa mentale, non foss'altro spostando in avanti quelle diciture come *hinc sunt leones* che avvisavano, nelle mappe medioevali, di fare attenzione perché da lì cominciavano le terre non conosciute e, quindi pericolose. D'altronde, per procedere sulla via per la conoscenza, l'affrontare quei pericoli era ed è necessario per allargare le zone conosciute, eliminando, sia pure provvisoriamente, le colonne d'Ercole della nostra conoscenza. Tutto ciò ha bisogno di solitudine e di comodità: non si può leggere in piedi, in fretta con l'evidente intenzione di abbandonare qualsiasi momento di concentrazione. Che è quanto non si addice per un libro che ha passato la soglia di un regno per essere transitato nel territorio dei plurilivelli di lettura che, a mio avviso, è quello dei classici. Non molti sono i libri che hanno compiuto un tale passaggio da libro presente solo temporaneamente a membro effettivo della letteratura o della saggistica, e tanti meno sono i lettori che se ne accorgono. Solo il vero lettore "fiuta" i libri che fanno parte della letteratura e li va a leggere in solitudine, in un posto comodo e con la giusta illuminazione. E lì comincia la tenzone con l'autore. Lettore e autore instaurano un serrato dialogo sulle provocazioni che il primo ha trovato nel libro. Il lettore così si educa non tanto perché vince, ma per il modo con cui ha saputo condurre le argomentazioni che sorreggono le sue ragioni. Senza questi aspetti del dialogo, dell'interpretazione e delle modalità dell'argomentazione, il vantaggio educativo della lettura si riduce a ben poco, solo a trascorrere il tempo (G.G.)

Scuola: chi ci penserà? – Più di una volta è comparsa la lamentela sui giornali per le classi-pollaio. N'è passata acqua sotto i ponti. E niente è cambiato se non in peggio: i polli sono stati mandati a casa a beccare on line. Le classi sono più pulite, ma la scuola non c'è più. Invece di chiudere e mandare a casa il 75% o il 50% dei ragazzi sarebbe stato meglio, attrezzarsi per andare, tornare e restare in classe, ragazzi e professori, senza pericoli di Covid 19. D'altronde le classi con meno allievi ci sono perché c'è il Covid non per l'intervento di un ministro P.I. Bisogna dire che circa ministri P.I. non c'è memoria di averne avuto come si deve da tanti, tanti anni. E, forse, la schiera degli improvvisatori – cioè di coloro che si piccano di sapere tutto sulla

scuola e giurano che sono al posto giusto al momento giusto come già ho sentito dire, proprio quando chi lo diceva, combinava un guaio dopo l'altro. Non mi sono mai fidato di chi crede, e lo dice, di saper tutto in un settore culturale che non ha mai frequentato come studioso. Io temo che succeda così: che sia scelto il o la più disadatta, *more solito*, non solo a fare ma a capire ciò che deve astenersi da fare. E perché temo questo? Perché almeno dal secondo dopoguerra le ragioni della scelta sono state principalmente due. La prima che fosse persona intelligente capace di non far nulla, ma dando a vedere di fare molte cose. L'esempio più illuminante di un ministro della Pubblica Istruzione di questo tipo è Guido Gonella che fu a capo della Minerva per cinque anni, dal 1946 al 1951 stando ben attento a fare un gigantesco questionario da distribuire tra tutti gli insegnanti e farselo rimandare per dar vita, leggendo le loro risposte, alla più puntuale e democratica riforma della scuola. I cinque anni furono tutti impiegati per lo smistamento dei questionari, per leggere e schedare quelli ritornati. Il secondo tipo di ministro era scelto con l'ordine di fare la guardia alla scuola perché non vi succedesse nulla di politicamente inquietante e si muovesse all'insegna del motto tassativo: *mota quietare, quieta non movēre*, per riportare il tutto come prima. Il ministro più esemplare al riguardo fu Franca Falcucci, anche lei per cinque anni circa, dal 1982 al 1987. Il terzo tipo di ministro, finita l'era democristiana, fu quello con la vena riformatrice da Luigi Berlinguer, Letizia Moratti, Mariastella Gelmini, Stefania Giannini: tutti misero mano a riforme che sono state una toppa peggiore del buco. L'ultima ministra è fuori sacco, Lucia Azzolina, impreparata e pasticciona: tutta da dimenticare. Il nuovo ministro è il prof. Patrizio Bianchi, già mio magnifico rettore a Ferrara. Questa volta voglio essere ottimista, almeno con la volontà e mi riservo, come aveva detto Gramsci, il pessimismo per l'intelligenza. (G.G.)

ALFABETICAMENTE ANNOTANDO

Competenza – Sostanzialmente il termine è composto da due significati: il primo indica colui che ha competenza e sa fare bene alcune cose in un determinato settore culturale. Il secondo significato è che colui che ha competenza perché ha la consapevolezza dei suoi limiti, ossia fino a dove può arrivare. Non sa andare oltre e l'ammette.

Riviste - Le buone riviste nei vari campi del sapere servono, come dice Roberto Calasso (*Come ordinare una biblioteca*, Milano, Adelphi, 2020), come impollinatrici dei saggi che escono nel relativo settore. Così, una buona rivista sui problemi dell'educazione dovrebbe funzionare come avanguardia di intelligenti opere nel settore educativo.

Scuola – La scuola con la pandemia sembra entrata in un *cul de sac* da cui sembra difficile uscire. Eppure è necessario tirarla fuori perché senza scuola una società non può sopravvivere, perché vedrebbe azzerata tutta la sua *intelligenza* nel giro di un paio di generazioni.

Scuola e educazione – La scuola, di principio, è come una scatola piena di istruzione che grazie all'insegnante si trasforma in educazione. Essa è un'entità che l'uomo ha inventato per imparare, come diceva, Montaigne, l'arte del vivere. Purtroppo, fino ad ora, sia pure in vari modi e per ragione diverse, non è mai stata adoperata per questo scopo, ossia perché l'animale umano fosse padrone di sé.

Scuola e futuro – Spesso si trova su quotidiani e su settimanali la domanda se, quando sarà passata questa pandemia, ammesso che passi, si pensa che tutto ritornerà come prima. Io credo che la storia non si ripeta mai, il futuro sia sempre un andare verso la novità e, pertanto, dobbiamo pensare che non saremo come prima, ma peggiori, se la scuola non ci salverà.

Scuola e insegnante – La scuola è un'entità che costruisce l'insegnante che, dentro di essa, sa dar vita a una relazione che è un rapporto triangolare: docente, allievo e mondo in comune.

Un addio agli amici

Abbiamo appreso solo poche settimane fa che nel maggio scorso ci ha lasciato la collega ed amica Rosetta Finazzi Sartor e ci ha lasciato con quella discrezione, che l'ha caratterizzata per tutta la vita.

L'avevo conosciuta nel 1977 ad un convegno a Gand ed avevamo subito familiarizzato, per quelle strane alchimie umane, che portano a diventare amici a prima vista. E questa amicizia si è rafforzata negli anni, grazie a convegni, scambi di libri, lunghe telefonate, visite nella sua bella casa a Lido di Venezia e inviti alla Fenice per la nostra comune passione musicale.

Mi piace ricordarla ai nostri lettori, sorridente e gentile, non solo per i suoi studi sulla Montessori, su Don Milani, sull'educazione degli adulti e per la passione con cui ha insegnato all'Università di Padova per lunghi anni, ma anche per la sua sensibilità umana, per gli affetti personali che custodiva con premurosa dedizione, per i suoi molteplici interessi culturali e per la passione civile che manifestava, specie negli anni recenti dinanzi ad una politica imbarbarita ed al degrado della sua amatissima città.

A figli Raffaele e Fausto, nostro collega all'università Niccolò Cusano, giungano i sensi della partecipazione del Direttore e della redazione tutta della rivista.

Mentre stiamo per licenziare questo numero, ci giunge la notizia che nella notte tra il 2 e il 3 marzo, dopo lunga malattia, è mancato Michele Borrelli, già professore Ordinario di Pedagogia generale ed interculturale all'Università della Calabria, dove era approdato come neo-associato nel 1992, dopo alcune esperienze accademiche in Germania.

Dopo la laurea ed il dottorato, titoli entrambi conseguiti all'Università di Gießen, Borrelli si è dedicato ad approfondire i temi della pedagogia tedesca, con riferimento al concetto di paideia ed all'intreccio tra sapere pedagogico e approccio filosofico ai problemi. Oltre alle sue pubblicazioni in questo ambito, ricordiamo che aveva fondato ad

Acquappesa, sua città natale, il Centro internazionale di studi, intitolato a Karl-Otto Apel che, con Gadamer e l'ultimo Heidegger, costituiscono i maestri cui si ispira il suo Nuovo Umanesimo, quale tentativo per contrastare il nichilismo, che gli appariva come la cifra del mondo attuale.

Il Direttore e la redazione della rivista esprimono il loro cordoglio per la perdita del collega, unendosi alla partecipazione della comunità pedagogica, con un particolare, affettuoso pensiero alla famiglia.

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

Lucia Ariemma, ricercatore all'Università della Campania Luigi Vanvitelli, ha conseguito l'abilitazione scientifica nazionale a professore associato. Attualmente è docente di Modelli e processi formativi, delegato del Dipartimento alla Disabilità e membro del Consiglio direttivo della SPES. I suoi interessi riguardano le opportunità pedagogico-formative connesse alla prospettiva costruttivistico-sociale di formazione; lo status della scuola e i modelli di pedagogia formativa; le emergenze pedagogico-sociali, dall'educazione al femminile alla dispersione scolastica, e le possibilità di pratico intervento su di esse. Tra le sue recenti pubblicazioni si ricordano: *Pedagogia Formazione Società. Le comunità di apprendimento in prospettiva pedagogica*, Lecce, PensaMultimedia, 2019 e *Pedagogia e società. Autori e modelli educativi tra Ottocento e Novecento*, Barletta, Cafagna editore, 2016 (in collaborazione con V. Sarracino).

Cristina Balloi, dottoressa di Ricerca in Scienze Umane, è attualmente assegnista di ricerca presso l'Università degli Studi di Verona, Dipartimento di Scienze Umane, Centro Studi Interculturali. Collabora inoltre con il Centro di Ricerca sulle Relazioni Interculturali dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano. Ha pubblicato, oltre vari articoli collaborativi, *La diversità nei luoghi di lavoro. Modelli, approcci e competenza pedagogica interculturale per il Diversity Management*, Milano, FrancoAngeli, 2021.

Carmen Betti, già professore ordinario di Storia della pedagogia all'Università di Firenze, è stata Segretario-tesoriere del CIRSE di cui è attualmente membro onorario; è membro della SPES. Le sue ricerche si orientano e si sono orientate verso la storia contemporanea dell'educazione, con particolare riguardo all'intreccio tra politica scuola ed educazione, alla difesa della laicità della scuola ed alle vicende dell'editoria scolastica e della formazione docente. Di recente ha pubblicato, in collaborazione con G. Bandini e A. Massari, *Progettare il cambiamento educativo. L'impegno di Marcello Trentanove tra*

comunità e territori, Roma, Anicia, 2020 e *Escuela de Barbiana. Carta a una profesora*, Pontevedra, Kalandraka, 2019, pp. 157-185.

Sara Farroni, dottore in Scienze della formazione primaria, ed attualmente iscritta al corso “Percorsi di Formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità della Scuola Primaria, presso l’università di Urbino, è insegnante di sostegno nella scuola primaria.

Elisabetta Madriz è attualmente ricercatrice a tempo determinato in Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell’Università degli Studi di Trieste e coordinatrice delle attività di tirocinio presso il Corso di Laurea Scienze dell’Educazione dello stesso Ateneo. Tra i suoi interessi di ricerca, il ruolo delle figure educative, professionali e non, e i nuovi scenari e contesti educativo-formativi. Oltre a numerosi articoli, nel 2015 ha pubblicato per le edizioni Unicopli di Milano, in collaborazione con Matteo Cornacchia, il saggio *Le responsabilità smarrite: Crisi e assenze delle figure adulte*.

Manuela Valentini, professoressa associata, presso l’Università di Urbino, è stata operatore psico-pedagogico con gli alunni diversamente abili e Visiting Professor in diverse università straniere. Da anni si occupa di sperimentazioni e ricerche riguardanti metodologie educative e strategie didattiche negli ambiti pedagogico, ludico-sportivo ed organizzativo-relazionale. Ha maturato esperienze in qualità di e nella conduzione di gruppi. Ha di recente pubblicato: M. Valentini, A. Federici (a cura di), *La parola ai sordi. Il Metodo Drežancic*, Roma, Anicia, 2019 e M. Valentini, A. Cameli, *Juego-danza como práctica educativa con niños en edad preescolar*, in *Interpretextos*, Universidad de Colima, Messico, n. 22, 2019, pp. 53-74.

SOMMARIO

Anno LV, n. 218,

Gennaio – Marzo 2021

- <i>La scuola on-line non funziona!</i> , di Giovanni Genovesi	5
- <i>City Walls as Resources in Citizenship Education</i> , di Lucia Ariemma	21
- <i>Insegnare oggi tra molte delusioni e poche speranze</i> , di Luciana Bellatalla	37
- <i>Super-diversity: una prospettiva per le nuove sfide della pedagogia interculturale</i> , di Cristina Balloi	47
- <i>Un educatore in punta di piedi: l'educativa domiciliare dentro e oltre la pandemia</i> , di Elisabetta Madriz	67
- <i>Matematica in movimento: didatticaMente possibile ed efficace</i> , di Manuela Valentini e Sara Farroni	85

Note

- <i>Neoliberismo, educazione e scuola. Divagazioni su saggi recenti</i> , di Luciana Bellatalla	117
- <i>Stati Generali della Scuola Digitale Bergamo, 27 novembre 2020</i> , di Angelo Luppi	127

Rubriche

- <i>Diario di scuola (VI)</i> , di Alessandra Avanzini	133
---	-----

Notizie, recensioni e segnalazioni

A. Articoni, A. Cagnolati (a cura di), <i>Le metamorfosi della fiaba</i> (L. Bellatalla), S. Barsotti, <i>Vamba e "la grandezza dei piccoli". "Il giornalino della Domenica" (1906-1911)</i> (L. Bellatalla), R. Panetti, <i>Essere creativi in contesti complessi</i> (A. Luppi), V. Perrin, <i>Cambiare l'acqua ai fiori</i> (L. Bellatalla), T. Tomasi, <i>La scuola che ho vissuto</i> , a cura di G. Genovesi, Roma, Anicia, 2020 (C. Betti)	137
--	-----

ErrePi - Suppl. n. 80 di "Ricerche Pedagogiche"

I-XXIV

Necrologi	179
------------------	-----

I Collaboratori	181
------------------------	-----